

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
NOVAS TECNOLOGIAS**

RAFAELA PIEKARSKI HOEBEL LOPES DOS SANTOS

**O CONTEXTO DA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A
COMUNICAÇÃO *ON LINE*: CONSIDERAÇÕES DE UMA
PROFESSORA SURDA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS PÓS-
MARÇO DE 2020**

**CURITIBA
2021**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

RAFAELA PIEKARSKI HOEBEL LOPES DOS SANTOS

**O CONTEXTO DA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A
COMUNICAÇÃO *ON LINE*: CONSIDERAÇÕES DE UMA PROFESSORA
SURDA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS PÓS-MARÇO DE 2020**

**CURITIBA
2021**

RAFAELA PIEKARSKI HOEBEL LOPES DOS SANTOS

**O CONTEXTO DA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A
COMUNICAÇÃO *ON LINE*: CONSIDERAÇÕES DE UMA PROFESSORA
SURDA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS PÓS-MARÇO DE 2020**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado - Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional UNINTER, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Orientadora: Prof^a. Dra. Luana Priscila Wunsch

**CURITIBA
2021**

S237c Santos, Rafaela Piekarski Hoebel Lopes dos
O contexto da docência da educação superior e a
comunicação online: considerações de uma professora surda
sobre o uso das tecnologias pós-março de 2020 / Rafaela
Piekarski Hoebel Lopes dos Santos. - Curitiba, 2021.
93 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Luana Priscila Wunsch
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e
Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional
UNINTER.

1. Ensino superior. 2. Professores surdos. 3. Educação –
Multimídia interativa. 4. Comunicações digitais. 5. Ensino via
Web. 6. Internet na educação. 7. Tecnologia educacional. I.
Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/ 547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 012/2021

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 01 de junho de 2021, às 15h, reuniu-se via web conferência a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Luana Priscila Wunsch (Presidente-Orientadora-PPGENT/UNINTER), Elisabete Cerutti (Integrante Externo/URI – FREDERICO WESTPHALEN), Ivo José Both (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER), Marcia Fernandes de Oliveira (Integrante Interno Suplente-PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: "O CONTEXTO DA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A COMUNICAÇÃO ON LINE: CONSIDERAÇÕES DE UMA PROFESSORA SURDA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS PÓS-MARÇO DE 2020", da mestrande Rafaela Piekarski Hoebel Lopes Dos Santos. A presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestrande, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestrande foi:


- (X) APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- () APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- () REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.


Recomendações: A banca declara que a dissertação atende, com louvor, as expectativas para um trabalho deste âmbito. Indicação: publicação em eventos e revistas científicas.



Dra. Luana Priscila Wunsch
Presidente da Banca



Dra. Elisabete Cerutti
Integrante Externo



Dr. Ivo José Both
Integrante Interno Titular



Dra. Marcia Fernandes de Oliveira
Integrante Interno Suplente

Rafaela Piekarski Hoebel Lopes Dos Santos
Mestranda

AGRADECIMENTOS

Os outros ouvem, eu não. Mas tenho olhos, que forçosamente observam do que os deles. Tenho as minhas mãos que falam (LABORIT, 1994).

Primeiramente eu realmente agradeço à Deus, por tudo de bom que tenho e que sou.

Em segundo lugar agradeço imensamente aos meus pais João Batista (João Feio) e Rosângela (Janja), ao meu irmão Albano Henrique pela compreensão, pela atenção e pelo profundo apoio e me estimulado nos momentos mais difíceis. Também obrigada por eles desejaram sempre melhor para mim, pelo esforço que fizeram para mim pudesse superar cada obstáculo em meu caminho e chegar aqui, principalmente “amor” que você tem por mim. Sou eternamente gratíssima por tudo que sou, por tudo que consegui conquistar.

Minha forte e especial gratidão à Professora Luana Wunsch, minha querida e grande amiga, que me entende como uma pessoa Surda. Obrigada por sua dedicação, obrigada pela sua confiança em mim ao longo desses anos de mestrado, pela sua orientação, apoio, amizade, ensinamento e muita paciência que é uma grande benção. Sou grata pela grande profissional que é.

Agradeço aos meus amigos, que seguraram as minhas mãos nos momentos em que pensei em desistir, deixo registrado aqui minha amizade eterna por vocês. Nem mesmo as mais belas palavras poderiam expressar o quanto vocês foram e são importantes para mim.

Ao SIANEE – Serviço de Inclusão e Atendimento aos com Necessidade Educativas Especiais do Centro Universitário Internacional UNINTER, coordenado pela professora Leomar Marquesini, meu imenso agradecimento pelo apoio e pela disponibilidade em encaminhar os tradutores intérpretes de Libras durante as aulas, muito obrigada.

Por falar em intérpretes, minha imensa gratidão a eles: Everton Murilo dos Santos, Marcelly Mesquita (tradutora de voz nesta banca), Marcia Eliza, Tânia Lisboa e Tiago Saretto, Profissionais da mais alta qualidade, agentes de mediação linguística e de um capital intelectual imensurável.

Neste agradecimento exponho a importância de cada dos acima citados em minha vida.

RESUMO

A forma como comunicamo-nos é a base do conhecimento, do autoconhecimento e da sociabilidade. Esta é uma das principais afirmativas ao refletir sobre a integração equitativa dos surdos em comunidade. Contudo, percebe-se que, apesar de existir um largo caminho de práticas sobre esta temática, o isolamento social, provido da COVID-19 no cenário global, fez emergir algumas lacunas, especificamente sobre a atuação dos professores surdos. E, a partir desta premissa, o presente estudo, realizado por uma mestranda, professora da educação superior, surda e pesquisadora do projeto de pesquisa “Formação do docente no contexto da sua prática: integração significativa das tecnologias” do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias da UNINTER, tem como objetivo principal compreender os principais desafios do professor surdo, deste nível de ensino, em sua comunicação, mediada por ferramentas digitais *on line*, para ministrar suas aulas. Para tal, a metodologia do trabalho foi estruturada nas seguintes etapas: (i) revisão de literatura sobre a docência de profissionais surdos na educação superior; (ii) abordagem autobiográfica da pesquisadora, metodologia da História De Vida, por meio de um diário de bordo confeccionado entre os meses de março de junho de 2020. E, por meio da análise dos dados coletados, surge o desenho de um diagrama sobre os principais pontos a serem considerados acerca da comunicação de um professor surdo em tempos pós-março de 2020. Tal estrutura visual, alicerçada em quatro bases chave; CMD – Comunicação mediada pelo digital, CEA – Comunicação para/com emoção e afeto, CAC – Comunicação em Ambientes Compartilhados e CSDIS – Comunicação Sem Dificuldade de Interação Social, poderá servir como suporte para organizar futuras formações e/ou ferramentas que apoiem a melhoria da prática pedagógica e a superação do isolamento deste profissional.

Palavras-chave: Docência na Educação Superior e a Comunicação *on line*, Professora surda na educação superior, Tecnologias de comunicação em tempos pandêmicos.

ABSTRACT

The way we communicate is the basis of knowledge, self-knowledge and sociability. This is one of the main statements when reflecting on the equal integration of the deaf in the community. However, it is clear that, although there is a wide path of practices on this theme, social isolation, provided by COVID-19 in the global scenario, has raised some gaps, specifically on the role of deaf teachers. And, based on this premise, the present study, carried out by a master's student, teacher of higher education, deaf and researcher of the research project "Teacher training in the context of their practice: significant integration of technologies" of the Postgraduate Program in Education and New Technologies of UNINTER, has as main objective to understand the main challenges of the deaf teacher, of this level of education, in his communication, mediated by digital tools online, to teach his classes. To this end, the work methodology was structured in the following stages: (i) literature review on teaching deaf professionals in higher education; (ii) the researcher's autobiographical approach, methodology of the History of Life, through a logbook made between the months of March of June 2020. And, through the analysis of the collected data, a diagram of the data appears. main points to be considered about the communication of a deaf teacher in times post-March 2020. Such visual structure, based on four key bases; CMD - Communication mediated by digital, CEA - Communication for / with emotion and affection, CAC - Communication in Shared Environments and CSDIS - Communication Without Difficulty in Social Interaction, can serve as support to organize future training and / or tools that support the improvement of pedagogical practice and overcoming the isolation of this professional.

Keywords: Teaching in Higher Education and online communication, Deaf teacher in higher education, Communication technologies in pandemic times.

LISTA DE FIGURAS, GRAFICOS E TABELAS

Figura 1: Bases da Docência na Educação Superior	47
Figura 2: TIC X TA	58
Figura 3: Exemplos de Plataformas de Videoconferência para surdos	65
Figura 4: Relação com os colegas professores.....	73
Figura 5: Preocupações enquanto pessoa e professora surda	74
Figura 6: Preocupações enquanto pessoa e professora surda II	74
Figura 7: Relação com as tecnologias <i>on line</i> , antes do isolamento	75
Figura 8: Relação com as tecnologias <i>on line</i> , durante o isolamento.....	76
Figura 9: Relação com as lives	77
Figura 10: Relação <i>on line</i> com os intérpretes	78
Figura 11: Minhas aulas <i>on line</i> durante a pandemia	79
Figura 12: Diagrama Comunicação Professor Surdo na Educação Superior.....	83
Figura 13: Exemplos de emoticons	85
Quadro 1: Linha do Tempo- Legislação Inclusiva no Brasil	32
Quadro 2 Produtos Assistivos para Surdos.....	61
Quadro 3: Pontos - comunicação do professor surdo na ES em tempos pandêmicos	81

LISTA DE SIGLAS

Comunicação em Ambientes Compartilhados (CAC)

Comunicação mediada por meios digitais (CMD)

Comunicação para/com emoção e afeto (CEA)

Comunicação Sem Dificuldade de Interação Social (CSDIS)

Deficiência Auditiva (DA)

Educação Superior (ES)

Educação de Surdos (ES2)

Educação Especial (EE)

Federação Nacional Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)

Instituições de Educação Superior (IES)

Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

Ministério da Educação e Cultura (MEC)

United States Agency for International Development (USAID)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. METODOLOGIA.....	18
2.1 Etapa I: Revisão de Literatura sobre a docência do ensino superior, especificamente de profissionais surdos.....	18
2.2 Etapa II: Abordagem de história da (minha) vida.....	19
2.3 Abordagem Autobiográfica - Metodologia da História De Vida.....	21
3. INCLUSÃO DO SURDO NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS GERAIS SOBRE A COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	28
4. INCLUSÃO DO SURDO NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS GERAIS SOBRE A COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	44
5. TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO (E ACESSÍVEIS) PARA OS PROFESSORES SURDOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	55
6. COMUNICAÇÃO DE UMA PROFESSORA SURDA NA PANDEMIA PÓS MARÇO DE 2020: DIÁRIO DE BORDO.....	67
6.1 A (minha) relação com os colegas professores quando soube que teria o isolamento da pandemia.....	72
6.2 As (minhas) preocupações enquanto pessoa e professora surda perante o isolamento.....	73
6.3 A (minha) relação com as tecnologias <i>on line</i> , antes do isolamento.....	75
6.4 A (minha) relação com as tecnologias <i>on line</i> , durante o isolamento.....	75
6.5 A (minha) relação com as lives na internet feitas por surdos/ para os surdos.....	77
6.6 A (minha) relação on-line com os intérpretes para as suas atividades profissionais.....	78
6.7 Afinal, como estão sendo as minhas aulas <i>on line</i> durante a pandemia?.....	79
7. CONSIDERAÇÕES: PRODUTO DE APLICABILIDADE PEDAGÓGICA.....	80
REFERÊNCIAS.....	86

1. INTRODUÇÃO

Aceitar o desafio de ser docente na Educação Superior (ES) é, de certa forma, assumir uma postura corajosa, devido à diversidade nas informações e desenvolvimento tecnológico presente nos dias de hoje e compartilhado em velocidades que se intensificam cotidianamente.

Tal atitude, leva-nos a questionar como atrair alunos para o desejo de aprender, refletir e questionar? Como tornar os conteúdos relevantes o bastante e significativos de forma satisfatória?

Esse é o ponto em que nos deparamos com o enfrentamento de reestruturar o pensar e instigar o questionamento produtivo. Essa perspectiva, convida-nos a ponderar a promoção de uma coerente com o foco da liberdade para aprender.

Mas, e quando o professor é surdo ou possui deficiência auditiva (DA)¹? Como promover ações que despertem a aprendizagem significativa de si e do seu aluno da ES, considerando as necessidades da sociedade pós-março de 2020², que já era tecnológica e, agora, é mais voltada para a comunicação *on line*?

Eu, autora deste trabalho de pesquisa, enquanto mulher brasileira, surda e professora universitária, percebo que a dialocidade de conteúdos por pessoas surdas é dada de maneira específica ao comparado do processo de pessoas ouvintes. E vou além ao recordar o meu próprio histórico, enquanto aluna, o qual pode servir de exemplo para introduzir este assunto.

Nasci já surda, em uma família em que a perda auditiva não era novidade, embora na minha família o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) veio a partir de mim.

É importante ressaltar que as pessoas surdas possuem uma diversidade de identidades, de acordo com Perlin (1998). Eu teria na definição da autora, a identidade Surda Política, que seriam pessoas que

¹ Sinteticamente, o termo “surdo” é utilizado para pessoas com perdas auditivas que se comunicam por meio de língua de sinais, no Brasil a LIBRAS. Enquanto o termo “deficiente auditivo” ou “DA” é aplicado a pessoas que não se utilizam da LIBRAS, preferindo a língua portuguesa e oralização.

² Covid-19 - A Organização Mundial da Saúde – OMS declarou que se tratava de uma pandemia e o isolamento social foi indicado como a mais eficiente estratégia para enfrentar o vírus, diminuir o ritmo de sua propagação, salvar vidas (COUTO, COUTO e CRUZ, 2020).

aceitam-se como surdos, sabem que são surdos e assumem um comportamento de pessoas surdas. Entram facilmente na política com identidade surda, onde impera a diferença: necessidade de intérpretes, de educação diferenciada, de língua de sinais etc. (PERLIN, 1998, p.52).

Até o início da escrita deste texto, eu acreditava que tive dupla jornada educacional, com escola especializada para surdos e escola de inclusão. Porém, ao conversar com a minha família novamente, contaram-me que não houve sobreposição de duas instituições de ensino (as lembranças na minha mente se formaram de uma maneira diferente e confusa).

Ainda na escola para surdos a metodologia utilizada era de treinamento fônico, com repetições de oralização e inexistência de espaço formal para o uso da LIBRAS. Mesmo assim, eu percebia que conseguia apreender os conteúdos de maneira mais fácil, me dispunha a ajudar os outros alunos transliterando o conteúdo para LIBRAS, principalmente nos intervalos longe dos olhos dos professores, já que a língua de sinais era proibida.

Aqui vale um apontamento do que será discutido mais à frente, esse contexto escolar em que a língua de sinais proibida era refletida, de fato, uma tradição de exaltar a língua oral em detrimento da língua de sinais. O “bem falar”, o “bem escrever” e a “boa leitura labial” eram meio de ensino de surdos desde 1880, e foi o que enfrentei nesse período da minha educação formal.

Escola para Surdos, método oralizante, como possibilidade de “normalizar” a comunicação minha enquanto surda, utilizando o mesmo ideal de escolas para ouvintes. Obviamente tanto a escola como as famílias, inclusive a minha, ainda tinham a visão da escola para surdos com metodologia oral seria o melhor para os alunos surdos, como se os alunos surdos pudessem depreender e comunicarem-se plenamente pela língua oral.

Talvez, desde então, tenha sido plantada já muito cedo essa semente do ensino, em que eu me sentia realizada ao auxiliar concretamente meus colegas, em uma maneira de resistir até mesmo às punições físicas que sofríamos ao sermos pegos utilizando a língua de sinais. Essa trajetória em duas escolas se deu por um tempo, até que minha família se mudasse de cidade e então eu não teria mais o espaço de escola para surdos.

E foi somente depois na faculdade de licenciatura em Letras LIBRAS que pude perceber conscientemente as escolhas metodológicas necessárias para surdos. Já havia tentado outros cursos superiores, como design gráfico, odontologia e veterinária, porém eu não conseguia compreender a metodologia de ensino que era voltada aos ouvintes, e não havia nenhuma preocupação de adaptação de ensino para mim enquanto surda.

Nesse relato dos cursos citados, nas palavras de Castro (2016, p. 23), “é válido que a formação docente no ensino superior seja objeto de maiores análises e reflexões, para que assim possamos compreender como a prática docente desse professor vem sendo desenvolvida no contexto universitário.” Há, no tocante à inclusão de pessoas surdas no ensino superior, um despreparo por falta das instituições e corpo docente. Durante as minhas experiências, não houve a acolhida e o reconhecimento da língua de sinais, e toda aula e materiais de estudo sendo em língua portuguesa. O português acadêmico, porém, era de muita difícil apreensão por mim e o trabalho do profissional intérprete se reduzia à tradução simultânea durante as aulas.

Por outro lado, na licenciatura em Letras LIBRAS o conteúdo era todo trabalhado em LIBRAS, e os textos em Língua Portuguesa vinham como apoio. Nesse contexto, eu me sentia mais segura com os textos em português, e muitas vezes ajudava os demais colegas de classe que vinham de históricos muito distintos de aprendizagem. Essa possibilidade de ensino sempre me foi muito prazerosa, pois eu conseguia mediar um conhecimento que eu sabia na pele o quão difícil era para apreender. Até o momento desse curso eu não tinha tanta segurança com o português (compreendia no máximo 50% da leitura labial e era pouco o treino da escrita), porém com os materiais terem a versão em Libras me faziam compreender melhor os textos base do curso de Letras LIBRAS.

Acredito que é de toda esta experiência particular que me veio o interesse da pesquisa na área do ensino superior, e em especial sobre o docente surdo. Percebi durante minha vida que os professores ouvintes não tinham o conhecimento mínimo sobre língua de sinais, e mais, que o conhecimento para ser apreendido pelo aluno surdo precisaria estar inserido em uma metodologia visual, que valorize principalmente a língua de sinais.

No âmbito do que pude observar quanto aos demais docentes surdos, percebo que há grande diferença de abordagens e linhas de ensino utilizadas. Há, porém, um ponto unificador: a visualidade por meio da LIBRAS. E, neste aspecto, há mais tecnologias que podem ser utilizadas, por meio dos dispositivos eletrônicos (smartphone, tablet etc.) com aplicativos em LIBRAS e de outras maneiras de visualidade, como figuras e até mesmo com a escrita. O docente surdo pode, assim, lançar mão de diversos aparatos tecnológicos de acordo com, considerando sua área e seus objetivos formativos.

É neste sentido que a tecnologia entra como um fator distinto e decisivo para o ensino de surdos: a possibilidade de uso de mídias em LIBRAS. Comparado há poucos anos, não havia essa gama de aparatos tecnológicos. Como já apontou Strobel (2009) em materiais do Letras LIBRAS, sempre houve uma dificuldade de encontrar registros das línguas de sinais por uma

“Há escassez de história cultural de surdos, justamente por falta de registros, porque por muitas gerações os povos surdos fazem narrativas não escritas de suas vidas, contam as tradições culturais que integraram em suas comunidades surdas através de língua de sinais, nos séculos passados não tinha como registrar estas narrativas por não haver tecnologia avançada que hoje temos: as filmagens, fotos, webcam, etc.” (STROBEL, 2009, p.44)

Mas é neste cenário de 2020, pós-pandemia, que destacou a necessidade do ensino *on line*, remoto ou a distância? Sob esta questão, **a problemática latente deste trabalho se intensificou em: hoje, com o acesso a plataformas digitais de comunicação, existe facilitação da atividade do professor surdo para seu planejamento, aplicação e avaliação das aulas dadas?**

Pensar nesta questão do professor surdo da atual Educação Superior, para além de necessário, torna-se o norte desta dissertação de mestrado, a qual tem como objetivo principal **compreender os principais desafios da comunicação mediada por ferramentas digitais *on line* para ministrar suas aulas.**

Para tanto, o caminho metodológico seguiu os seguintes objetivos específicos:

(I) Fazer uma revisão de literatura sobre a docência do ensino superior, especificamente de profissionais surdos, levando em consideração bases históricas nacionais;

(II) Estruturar um diário das práticas da pesquisadora deste trabalho durante o isolamento social, nos quesitos pessoal e profissional;

(III) Analisar como poderá ser a relação professor surdo-ferramentas *on line* de comunicação-conteúdo-alunos frente ao cenário de isolamento 2020.

A partir desta estrutura, é possível ver que esta dissertação poderá servir como fonte de linhas norteadoras para que os professores surdos possam ter a oportunidade de refletir sobre criações inovadoras nas mais diversas áreas.

Vale ressaltar que o cenário acadêmico atual possui uma supervalorização dos textos em língua portuguesa (que é a segunda língua dos surdos), com poucas ressalvas de acessibilidade, tornando-se inacessível aos surdos em sua totalidade. O resultado dessa sistemática focada em língua portuguesa é a impossibilidade de criação metodológicas próprias pelos surdos que ingressam como professores no ensino superior. Eles ficam renegados ao histórico apagamento de sua língua materna, repetindo dificuldades de ensino dos conteúdos programáticos.

Em síntese, quando o sujeito surdo é parte da lógica de criação de conteúdos e metodologias, há o apreço pela visualidade, posto que as línguas de sinais são visuais. Enquanto professor, o surdo preza por uma pedagogia que “surge da sua própria forma de construção de sentidos que é visual, e nesse sentido há um ganho muito grande para os alunos surdos quando o professor partilha da mesma experiência de ser e estar na relação com a linguagem as pessoas e o mundo” (BASSO et.al., 2009, p.13).

2. METODOLOGIA

Na tentativa de compreender os principais desafios do docente surdo frente à utilização de ferramentas *on line* de comunicação para ministrar suas aulas, o objetivo deste capítulo é apresentar uma abordagem geral do desenvolvimento metodológico que pode ser usado na procura teórica, seguida com práticas de desenvolvimento, mostrando qual abordagem a pesquisadora seguiu para operacionalizar sua crença sobre prática docente com tecnologias, sua teoria sobre uma proposta de uma solução para o cenário até aqui apresentado.

Assim, a presente pesquisa segue as seguintes etapas metodológicas:

2.1 Etapa I: Revisão de Literatura sobre a docência do ensino superior, especificamente de profissionais surdos

Para Anderson e Arsenault (2002), a revisão de literatura tem intensa relevância nos estudos acadêmicos por se tratar de uma abordagem que é capaz de diferenciar as concepções do conhecimento do conteúdo a ser analisado, dando um suporte anterior a pesquisas futuras, possibilitando o debate entre fontes e gerações de pesquisadores.

Neste sentido, assim, para esta etapa foi realizada, primeiramente, uma análise em duas plataformas de pesquisa: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Scholar.Google* sobre os seguintes termos: primeira mostra: “professor surdo” e segunda mostra: “professor surdo + educação superior”.

Na BDTD, a primeira mostra de busca fez emergir 864 resultados para a busca 'professor surdo' em tempo de busca de 0.49s. Já na segunda mostra, 151 resultados, sendo estes analisados.

Já na plataforma do Google, com pesquisa configurada em “trabalhos publicados em qualquer momento”, “classificados por relevância” e “apenas na língua portuguesa”, na primeira mostra aparecem 42.200 resultados (0,04 s), já na segunda mostra 26.900 resultados (0,09 s). Delimitando a pesquisa em publicações a partir de 2019, surgem 3.700 resultados (0,03 s). A linha de corte

se dá, a partir de então, para a coleta de dados para as publicações que surgem nas primeiras páginas do buscador, sendo finalizada com a análise de 200 artigos.

Logo, a partir da verificação das referências adotou-se a verificação dos autores citados sobre a temática, seguindo os passos descritos por Bento (2004) para esta estratégia metodológica quando explica que é preciso: - Identificar palavras-chave ou descritores; - Rever fontes secundárias e - Ler criticamente e resumir a literatura.

E, ainda, seguindo os preceitos do autor, a pesquisadora coletou e organizou os dados nesta etapa por meio das seguintes questões chave e indicando o grau de relevância por meio da estratégia de classificação de grau de estima ao tema aqui trabalhado: “Muito importante”, “Moderadamente importante” ou “Não importante”.

2.2 Etapa II: Abordagem de história da (minha) vida

Foi a partir das descobertas realizadas na Fase I desta pesquisa, pela verificação de intensa bibliografia sobre a inclusão do aluno surdo na educação superior e da pequena quantidade de publicações sobre as especificidades do professor surdo neste nível de ensino, que surge a necessidade de perceber o que este docente entende como sua prática, bem como se relaciona com as tecnologias para a otimização de suas atividades.

Em um primeiro momento, pensou-se em entrevistar professores surdos. Mas, em março de 2020, em meio às realizações da pesquisa, a pandemia COVID-19 impacta a todos. Vê-se, então, que em uma labuta de relação saúde e ações sociais, a educação é diretamente atingida. E, assim, a quantidade de trabalho, em um cenário de isolamento, faz com que os possíveis participantes deste estudo não tivessem tempo disponível.

E, foi assim, que a pesquisadora sente a necessidade de descrever a sua jornada de trabalho. Um estudo autobiográfico, lembrando a descrição de Delory-Momberger (2005) descrito por Passeggi e Souza (2017, p. 08) quando afirma que “o espaço do biográfico não se reduz às narrativas de vida; o discurso autobiográfico se enraíza numa atitude mais fundamental do ser humano que consiste em configurar narrativamente a sucessão temporal de sua experiência”.

Portanto, torna-se de alvo da abordagem desta pesquisa mapear os principais enfoques e atividades de cultivo do interesse desta pesquisadora, por meio do seu interesse para o aprimoramento da pesquisa qualitativa em Educação.

O desenvolvimento deste estudo, torna-se, assim, uma narrativa de atividades e de materiais diários desta professora. Porém, muitas vezes procede de maneira intuitiva e descritiva, aparecendo com planejamento: a produção é efetiva para o dia seguinte, mas seu uso permanece local e temporário.

Logo, quando com pressupostos de intervenção, cujo usos sejam mais amplos, tornando um desenvolvimento pedagógico de história de vida, que pode ser usada sobre longevidade em sua produção e mostra qual abordagem os leitores deste trabalho devem seguir para operacionalizar uma ideia na tentativa de ser uma atora para possíveis soluções para os problemas educacionais.

Neste sentido, a metodologia adota integra os eixos para uma produção autobiográfica dentro dessa

infinita variedade que a pesquisa (auto)biográfica opera um recorte. Seu interesse recai especificamente sobre as narrativas autobiográficas, que se enraízam nessa atitude fundamental do ser humano “que consiste em configurar narrativamente a sucessão temporal de sua experiência”, para contar a história de sua vida, a história de uma experiência, a história de um momento qualquer (PASSEGGI, SOUZA, 2017, p. 09).

Para Bueno (2002), integrar a pesquisa biográfica com o movimento dos estudos de história de vida, torna-se de extrema importância para entender o contexto do docente, pois “corresponde à exigência aos apelos vindos para se conhecer melhor a vida cotidiana, para dar respaldo teórico para tensões e conflitos que tomam lugar na dinâmica de uma profissão que se faz pelas relações diárias e intensas entre seres humanos.

E, a partir desta perspectiva, que se estrutura um diário um diário das práticas da pesquisadora deste trabalho durante o isolamento social, nos quesitos pessoal e profissional, o qual originará uma crítica de como se a deu a relação professor surdo-ferramentas *on line* de comunicação-conteúdo-alunos entre os meses de março de junho de 2020.

Finalizando a pesquisa com a estruturação de um vídeo artístico com 10 linhas norteadoras do que se precisa saber sobre a atuação de um professor surdo em plataformas *on line*.

2.3 Abordagem Autobiográfica - Metodologia da História De Vida

A ciência como mecanismo de interpretação e compreensão do mundo que nos rodeia avançou significativamente quando consolidou seu *modus operandi* através do método científico. E foi com Descartes (1596-1650), em seu livro: “Discurso sobre o Método” que as pesquisas tiveram sua validação reconhecida positivamente, visto que tal método proposto pelo filósofo levaria a uma quase infalibilidade, desde que suas etapas fossem seguidas corretamente, tornando os riscos de se incorrer ao erro extremamente reduzidos.

Mas, mesmo assim, ele se eximiu da responsabilidade de ensinar um método que deveria ser seguido por todos para o bem conduzir da razão, seu propósito era apenas o de demonstrar a maneira que ele tentou conduzir a própria trajetória. Sua busca era sanar as próprias dúvidas através da instrução e aquisição de conhecimento, porém, muito mais do que respostas o que ele encontrou foi a dimensão da própria ignorância. Seu método é até hoje o mais utilizado pelos cientistas, principalmente em pesquisas quantitativas.

O mais interessante que foi ao discursar sobre a própria trajetória e refletir sobre ela, que ele criou o método científico, ou seja, a partir de suas experiências de vida e relato sobre elas.

O que parece contraditório no que se refere ao pensamento científico atual, visto que, mesmo seguindo seu próprio método, ele encontrou mais perguntas que respostas, e suas conclusões, por mais concretas e embasadas que fossem, ainda eram fruto da interpretação das próprias percepções. Descartes tinha um extremo desejo em aprender a distinguir o verdadeiro do falso, para ter clareza nas próprias ações e poder andar com segurança nessa vida. Talvez essa necessidade de segurança provocou uma rigidez em sua postura como observador do ambiente distanciando-o dele como sujeito subjetivo.

Nesse momento se faz necessário ponderar que a pesquisa qualitativa pode preencher a lacuna deixada pela pesquisa quantitativa, pois além de seguir

um método próprio, ela consegue aproximar o sujeito do objeto da pesquisa visto que o sujeito se torna protagonista do processo ao invés de mero observador. (porém o que as diferencia é que na primeira, o sujeito se relaciona com e como objeto da pesquisa e na segunda ocorre o distanciamento entre o pesquisador e o objeto dela).

Antônio Damásio (1996) propõe essa reflexão (mesmo que indiretamente) em sua obra: *O Erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*; onde o neurocientista questiona uma das mais famosas frases da história da filosofia atribuída a Descartes: *Penso logo existo!* Para ele tal frase sugere que pensar e ter consciência bastam para definir o ser humano, separando o ato de pensar do corpo em si, abrindo um abismo entre mente e corpo.

Ele que já estudava as emoções em animais, passou a observar seus pacientes neurológicos que apresentavam deficiências nas tomadas de decisões e distúrbios das emoções. Com estas observações construiu sua hipótese conhecida como “hipótese do marcador somático” onde a emoção era parte integrante do processo de raciocínio e não apenas, como se costumava supor, algo para perturbá-lo.

Ao propor a relevância da emoção sobre a razão, Damásio nos obriga a rever determinados conceitos outrora consolidados, mostrando que o sujeito ao sofrer influência das emoções nas tomadas de decisões torna o objeto observado como único, onde o quantitativo não exclui o qualitativo, mas o coloca-o sobre outro prisma, não de igualdade, mas de equidade.

Dentro deste contexto o Método de História de Vida inserido na ciência se torna uma ferramenta eficiente e eficaz na pesquisa qualitativa por conta de suas características singulares, visto que objetiva apreender as articulações entre a história individual e a história coletiva servindo de ponte entre a trajetória individual e a trajetória social sem perder o viés científico nem o invalidar, pois aqui, o compromisso maior do pesquisador é com a realidade a ser compreendida (SILVA. et al., 2007).

Pedro Demo (2011), ao nos perguntar e a se perguntar: “O que é pesquisa?”, desmitifica o conceito ao propor que o método não se restrinja ao acúmulo de dados estatísticos, muitas vezes irrelevantes no contexto histórico, como ferramenta que dissocia cada vez mais o processo de saber do processo de

mudar. Para ele, pesquisar apenas para saber já seria uma proposta alienante, porque desencarna a pesquisa da sua face inserida na realidade histórica, reduzindo-a ao simples ato de sistematizar ideias de especulação dedutiva. E vai além, quando ao defender o conhecimento como processo diário de manifestação do próprio sujeito, o mesmo não tem início nem fim, pois é sujeito é ao mesmo tempo objeto criativo da própria história.

Ele nos adverte que mesmo quando colocamos corretamente o desafio da pesquisa como descoberta da realidade, incorre-se num conceito estreito de realidade, se a restringirmos à sua manifestação empírica. Bem como se preocupa com o sujeito pesquisador como acumulador de dados mensuráveis sem questionar a realidade, mostrando que há horizontes não empíricos que fazem parte da realidade onde parte do processo emancipatório se dá através do mecanismo qualitativo que não pode ser mensurado, mas nem por isso, é menos importante.

Não podemos deixar de levar em conta, uma característica importante da metodologia qualitativa: a relação entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado, que embora perpassada por relações de poder, constitui um momento de construção e diálogo de um universo de experiências humanas, propondo a reflexão, sem julgamentos.

Em contrapartida, o rigor, a neutralidade e a objetividade que guiavam a ciência no século passado, não encontram mais espaço nos dias atuais onde se reconhece a impossibilidade dessa neutralidade. (SILVA. et al., 2007). Assim como Demo (2011), Goldenber (2000) nos orienta a atentar sobre a escolha da abordagem quantitativa em detrimento da qualitativa, quando a primeira sacrifica a compreensão do significado em troca do rigor matemático, por conta da forte influência positivista ao aplicar modelos das ciências naturais às ciências sociais, limitando o fenômeno ao observável e com ênfase ao dado empírico.

Por fim, a visão que se deve ter ao se falar de metodologias, é que as metodologias quantitativas e qualitativas não são opostas. Paulilo, (1999, p. 135) apud (SILVA et al., 2007) sugere que

ambas são de natureza diferenciada, não excludentes, e podem ou não ser complementares uma à outra na compreensão de uma dada realidade. Se a relação entre elas não é de continuidade, tampouco elas se opõem ou se contradizem. Somente quando as

duas abordagens são utilizadas dentro dos limites de suas especificidades é que podem dar uma contribuição efetiva para o conhecimento...

Dentro do quadro referencial da metodologia qualitativa bibliográfica, destacam-se: a História Oral, Biografia, Autobiografia e História de Vida; que mesmo tendo seus procedimentos próprios e independentes, caracterizam-se pelo compromisso com a história como processo de rememorar, à medida que a vida vai sendo revisitada pelo sujeito e onde a memória, algo presente na existência humana precisa ser resgatada com cuidado e ética. (SILVA et al., 2007).

Lacerda (2000) nos aponta que as lembranças aparecem como testemunha ocular da história de seu tempo, permitindo que cada escritor possa elaborar suas interpretações de forma impermeável às contradições, às interpretações sociais e às subjetividades. E Gaulejac (2005) nos esclarece que o objetivo do método da história de vida é ter acesso a uma realidade que vai além do narrador, por meio da história de vida contada pelo próprio sujeito que como locutor busca compreender o universo do qual faz parte. Tudo isso nos mostra, portanto, a faceta do mundo subjetivo em relação permanente e simultânea com os fatos sociais. (BARROS; SILVA, 2002)

Para tanto, o sujeito e o pesquisador situam-se no mesmo nível e vão construindo juntos o processo, abrindo a possibilidade ao sujeito de ao refazer sua trajetória possa além de reconstruí-la, ressignificar seu próprio caminho. (SILVA et al., 2007).

No que diz respeito especificamente aos procedimentos do Método de História de Vida, ao se trabalhar o vivido subjetivo dos sujeitos, temos acesso à cultura, ao meio social, aos valores por ele eleitos e ainda à sua ideologia; partindo da premissa do desejo do entrevistado de contar a sua vida e suas experiências. (SILVA et al., 2007). Paulilo (1998) nos diz que através da história de vida podemos captar o que acontece na intersecção do individual com o social, além de permitir que elementos do presente se fundam a evocações do passado. O que nos possibilita concluir que a vida olhada de forma retrospectiva faculta uma visão total do seu conjunto, tornando o momento presente uma rica possibilidade para compreender de modo mais aprofundado o momento passado.

Entretanto, Bosi (1994) nos diz que ao trabalharmos com história de vida, o mais importante, o que realmente interessa, é a narrativa de vida de cada um, da maneira como ele reconstrói e do modo como ele pretende que seja sua vida, a vida assim narrada. Sendo assim, a história de vida pode ser considerada como um instrumento privilegiado para análise e interpretação, quando incorpora experiências subjetivas mescladas aos contextos sociais. (PAULILO, 1998)

Optar pelo método autobiográfico quando se trata de usar histórias de vida como ferramenta de pesquisa pode parecer contraditório diante dos diferentes questionamentos que negam seu potencial e especificidade, mas seu caráter essencial está mantido pela sua historicidade profunda e por sua unicidade. (SANTOS et al., 2007).

Este método apresenta três características principais, que são: o discurso direcionado ao leitor, a preocupação com a sequência temporal e a intencionalidade. Onde a primeira característica leva muitas vezes a uma não-reflexão sobre o vivido; a segunda, se preocupa com a rememoração das experiências pessoais e sua articulação no contexto histórico mais amplo; e a terceira, por sua vez, faz uso da descrição para revelar momentos importantes da sua própria história. (SILVA. et al., 2007)

Bruner e Weisser (1995) valorizam na autobiografia não apenas o conteúdo ou os acontecimentos relatados, mas também o estilo do relato. Para os autores:

a forma de uma vida é função tanto das convenções de gênero e estilos a que se submete a narração dessa vida, quanto, por assim dizer, daquilo que aconteceu no seu decorrer. Os pontos decisivos de uma vida não são provocados por fatos, mas por revisões na história que se usa para falar da própria vida e de si mesmo. Assim, isso me leva a propor que, num certo sentido, as vidas são textos: textos sujeitos a revisão, exegese, reinterpretação e assim por diante. (Bruner; Weisser, 1995, p. 142).

Para Josso (2010) certos aspectos precisam ser considerados a partir de dois pontos de vista: o primeiro que diz respeito ao processo de formação do sujeito e o segundo, do ponto de vista do formador / pesquisador. Mais especificamente no que se refere ao processo de formação do sujeito, implica a forte participação do indivíduo, que por sua vez, se compromete com o processo de reflexão, orientado pelo seu interesse levando-o a definir e compreender seu próprio processo de formação. Como afirmam Santos et al. (2007), a utilização

desse método além de contribuir com a ciência da educação, coloca o sujeito na posição de protagonista de sua formação e do processo investigativo sobre ela. Em outras palavras, narrativas (auto)biográficas são úteis para avaliar a repercussão das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais.

Preskill e Jacobvitz (2001) explicam que as narrativas, usadas de modo responsável, tanto na formação inicial quanto na continuada, desencadeiam discussões sobre questões educativas importantes e estimulam o professor a reconsiderar suas próprias perspectivas sobre o ensino. E sugerem que em situações de formação de professores é interessante explorar variados tipos de narrativas, tais como:

a) Narrativas de crítica social: cujo propósito essencial é estimular os sujeitos a serem mais críticos em relação aos papéis da sociedade e da educação e ajudá-los a compreender o papel histórico da escola diante das injustiças sociais, por exemplo.

b) Narrativas de aprendizagem: onde as narrativas oriundas de professores mais experientes, serve de auxílio aos professores iniciantes, porque os conhecimentos advindos da prática são inegavelmente necessários para o desenvolvimento profissional.

c) Narrativas de práticas reflexivas: que se baseiam na capacidade dos professores de refletir, questionar e transformar sua prática diária.

d) Narrativas sobre trajetórias: ao incorporar todos os outros tipos de narrativas, uma vez que estimula o professor a refletir sobre seu passado e projetar-se no futuro, proporciona uma reflexão sobre toda a sua trajetória profissional.

e) Narrativas de esperança: estimulam o otimismo e a imaginação, pois apontam para a possibilidade de uma educação mais sólida. Além de lembrar aos professores que podem, com seu trabalho, mudar a vida de crianças e adultos e descobrir o significado e o propósito da educação.

f) Narrativas de liberdade: capacitam através da possibilidade de gerar mudanças nas práticas convencionais de ensino para alcançar objetivos que antes pareciam inalcançáveis.

Vale ressaltar que, pesar de as narrativas terem sido apresentadas em tipologias, é importante saber que elas não se encaixam exclusivamente em um

determinado tipo, pois numa única trama existem características dos diferentes tipos apresentados.

Portanto, o uso de narrativas autobiográficas evidencia como os professores aprendem uns com os outros em diferentes situações e contextos. E, por meio da leitura e análise dessas narrativas, os professores e demais profissionais da educação em formação têm a oportunidade de refletir e aprender sobre os processos de aprendizagem, os impactos de determinadas experiências educativas, os problemas e as dificuldades que enfrentam ao longo de sua carreira, as estratégias que utilizam para superá-las, a importância das práticas colaborativas, entre outros aspectos. (SANTOS et al., 2007).

3. INCLUSÃO DO SURDO NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS GERAIS SOBRE A COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para iniciar este capítulo é destacada a trilogia que aparece no documento *International Classification of Impairment, Disability and Handicap* (ICIDH) de 1980 da Organização Mundial da Saúde (OMS), no qual esclarece que:

- Deficiência é considerada uma condição de ausência ou não funcionamento adequado de parte de corpo;
- Incapacidade é uma dificuldade ou impossibilidade de realizar uma ação pretendida e
- Desvantagem é uma privação da participação social, em igualdade de direitos e condições.

Antes de continuar a levantar dados sobre os surdos na ES, é preciso abordar brevemente o histórico das IES no Brasil. Cunha (2007) discorreu que, apesar de, nas colônias espanholas da América a universidade não ter sido uma instituição estranha, visto que ao tempo de nossa independência havia 26 ou 27 universidades na América espanhola; no Brasil ainda não havia nenhuma.

O argumento frequentemente repetido para justificar essa ausência de universidades no Brasil era o de que Portugal bloqueava o desenvolvimento do ensino superior em nosso país. Mesmo que se de um lado, a coroa concedesse bolsas para brasileiros irem estudar em Coimbra, por sua vez, não queria que tais estudos fossem feitos aqui. Sendo assim, pode-se dizer que, no período colonial (iniciando-se em 1572) com a criação de cursos de Artes e Teologia no colégio dos jesuítas da Bahia, tais cursos teriam sido caracterizados, provavelmente, como o primeiro curso superior no Brasil.

Porém, apenas em 1808 no período do Império, onde o Brasil ainda era colônia, com a transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro é que se criou um novo ensino superior, originando a Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia que conhecemos hoje, a atual Faculdade de Medicina da UFRJ e a Academia da Guarda Marinha, ambas no Rio de Janeiro (CUNHA, 2007).

Portanto a chegada da família portuguesa ao país, marcou o início da constituição do núcleo de ensino superior no Brasil, cujo padrão de desenvolvimento caracterizou sua orientação para formação profissional e o

controle do Estado sobre o sistema, onde, por mais de um século - de 1808 até 1934 - o modelo de ensino superior foi o da formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias. (SAMPAIO, 1991. p.1-2)

Assim, a ES se desenvolveu muito lentamente até a Proclamação da República em 1889, seguindo o modelo de formação de profissionais liberais em faculdades isoladas, que garantiam a ocupação de postos privilegiados no mercado de trabalho além de prestígio social. Mesmo com a independência política em 1822, não houve mudanças significativas no formato do sistema de ensino bem como sua ampliação ou diversificação, pois a elite detentora do poder não vislumbrava vantagens na criação de universidades.

Mesmo que depois de 1850 tenha sido observada uma discreta expansão quantitativa de instituições educacionais com consolidação de alguns centros científicos; até o final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil. Na sequência, a Constituição da República (1891) possibilitou legalmente à iniciativa privada a criação de seus próprios estabelecimentos de ensino superior. E após 30 anos, o sistema educacional apresentou uma considerável expansão, passando de 24 escolas isoladas a 133, das quais 86 foram criadas na década de 1920 (MARTINS, 2002).

O Brasil ansiava e ensaiava inúmeras reformas educacionais, e assim, o governo elaborou o que constituiu a primeira de uma série de reformas que tentavam adequar o ensino aos diferentes interesses e necessidades da sociedade brasileira republicana. A primeira reforma geral do ensino, a Reforma de Benjamim Constant, de 1891, abrangendo desde a instrução primária até o ensino superior, passando pelo ensino secundário, técnico e profissional, deveria atender ao desenvolvimento econômico e às exigências políticas do momento, contemplando os diferentes interesses da sociedade.

Porém, acabou versando mais sobre os novos planos de ensino dos respectivos Institutos Superiores, bem como o desenvolvimento e extensão dos cursos, do que propriamente sobre os princípios gerais que constituíam o sistema da Reforma, e que segundo o governo deveria primar pelo caráter liberal. Infelizmente, esta foi muito mais uma tentativa frustrada de organizar um ensino que correspondesse às aspirações e interesses da sociedade brasileira, mesmo

que os positivistas fossem fortemente contrários aos privilégios educacionais (COELHO-SCHULZ, 2005. p.114).

Nos cerca de vinte anos que se seguiram à implantação das primeiras universidades (entre as décadas de 40 e 60), o ensino superior não experimentou nenhum crescimento mais significativo, e tampouco ocorreram grandes reformas em seu formato, se compararmos com a instituição da organização universitária da década de 30. Porém, foi nesse período que o sistema se ampliou e encorpou; desde o desenvolvimento da rede de universidades federais, com o estabelecimento de uma série de universidades católicas e particulares que se implantaram, além de um amplo sistema estadual em São Paulo, até a criação de outras instituições menores, estaduais e locais, em outras regiões.

O sistema federal se desenvolveu em 45 em grande medida graças à federalização de algumas universidades estaduais criadas entre as décadas de 30 e 40 concomitantemente a propagação da ideia de que cada Estado da federação teria direito a pelo menos uma universidade federal. E assim, com a criação da primeira Universidade Católica, o pacto estabelecido a partir de 1931 entre Estado e Igreja entra em falência, obrigando a Igreja a buscar seus próprios caminhos. (SAMPAIO, p.13)

Entre 1945 e 1968 o movimento estudantil e de jovens professores lutou em defesa do ensino público, para proteger o modelo de universidade se opondo às escolas isoladas, além de reivindicar a eliminação do setor privado por absorção pública, visando pôr fim à cátedra com organização departamental dependente de decisões democráticas. Todo esse debate permeou a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que foi aprovada pelo congresso em 1961, e que por sua vez, diferente da reforma de 1931 não insistia que o ensino superior devesse se organizar preferencialmente nas universidades. Mais uma vez, pelo menos do ponto de vista dos “reformadores”, a LDB de 1961 foi considerada uma derrota à educação, tornando vitoriosos os defensores da iniciativa privada. (MARTINS, 2002)

A Reforma Universitária, designada pela Lei nº 5.540 de 28/11/68, foi uma tentativa de levar a universidade brasileira a uma reformulação e atualização dos seus objetivos, bem como de sua estrutura acadêmica, didática e administrativa tendo em vista a busca por uma universidade mais orgânica (internamente) e mais

integrada (externamente) (CAVALCANTE, 2000, p.10). Esta lei, que reformulou o ensino superior no Brasil, promoveu e instituiu, além da departamentalização, a matrícula por disciplina, o regime de créditos e o vestibular unificado, tendo um grande desfecho, em 1996, com a regulamentação das novas diretrizes e bases para a educação nacional, objeto da Lei 9394/96 que trouxe algumas inovações em relação à gestão universitária. (KAULING et al, 2010. p.3-4).

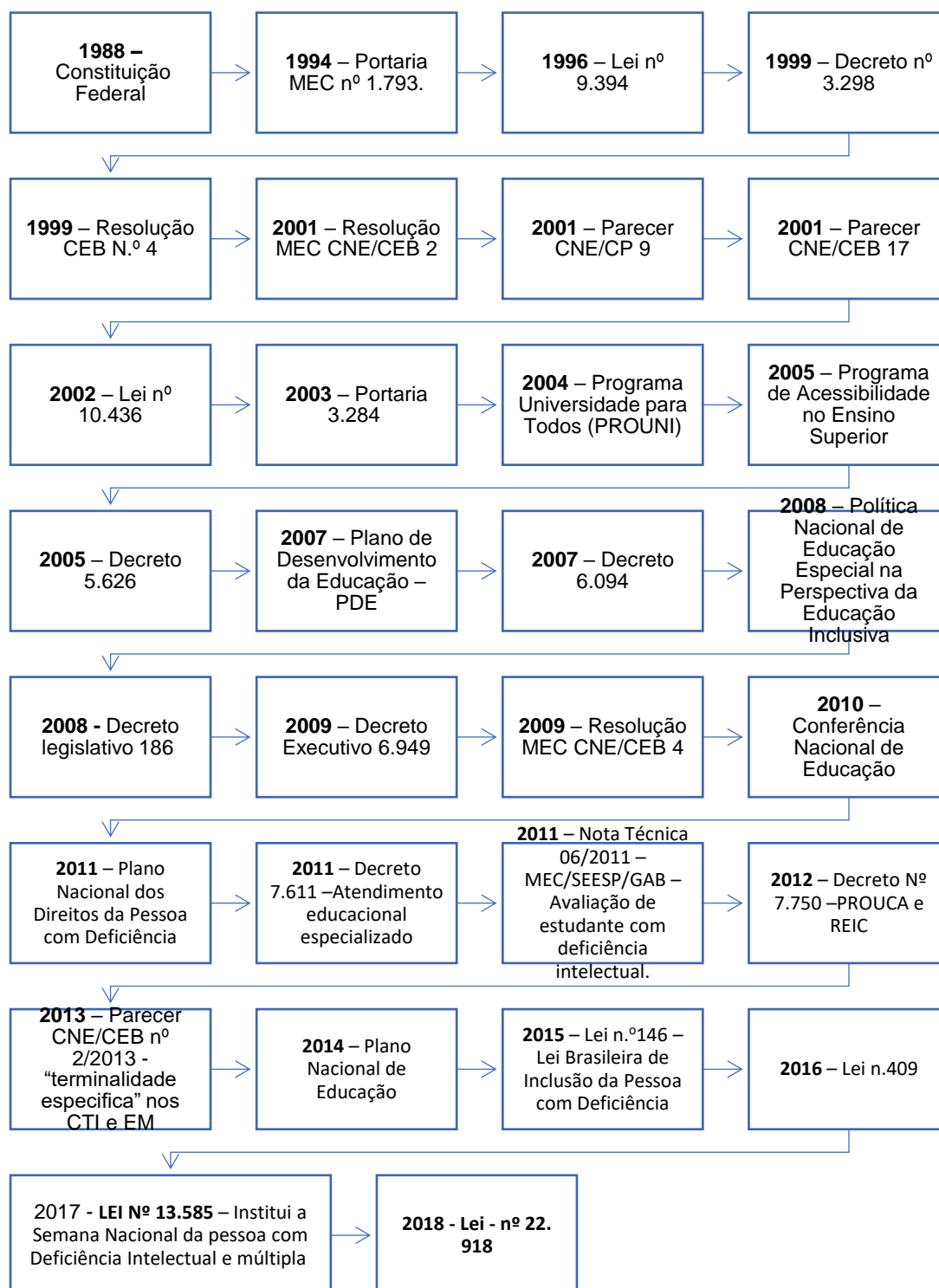
Assim, uma nova identidade para a universidade começou a se definir, primeiro nas universidades federais, depois em todas as instituições de ensino superior; onde a universidade seria a instituição própria do ensino superior, (as faculdades isoladas seriam admitidas por exceção), o ensino não poderia estar dissociado da pesquisa e a legislação anterior sobre a pós-graduação foi incorporada. (CUNHA, 1989). Apesar da exigência legal da reforma de 1968 estabelecer o modelo único de ensino superior com a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, na prática o sistema expandiu-se mediante a proliferação de estabelecimentos isolados e poucas foram as universidades que conseguiram instituir a produção científica. (Martins 2002).

A partir de 1970, a política governamental para a área foi estimular a pós-graduação e a capacitação docente; porém, em decorrência da retenção e evasão de alunos do 2º grau, observou-se, partir de 1980, uma redução progressiva da demanda para o ensino superior, a inadequação das universidades às novas exigências do mercado e frustração das expectativas da clientela em potencial. Enquanto em 1980 cerca de 11% das vagas oferecidas nos cursos superiores não foram preenchidas, em 1990 a proporção passou para 19%. Entre 1985 e 1993 o número de vagas oferecidas no ensino superior manteve-se relativamente estável, em torno de 1.500.000, com declínio relativo da participação do setor privado. (MARTINS, 2002)

É nesta época que a legislação nacional começa a enfatizar a questão da inclusão junto aos pressupostos educacionais.

E, assim, para melhor contextualizar a temática, faz uma pausa para descrever uma linha do tempo, desenhada no Quadro 1, com as principais legislações brasileiras no que condiz a temática da educação especial e inclusão, até mesmo na Educação Superior. Para tal é usada a investigação realizada por GIL (2017).

Quadro 1: Linha do Tempo- Legislação Inclusiva no Brasil



Fonte: GIL (2017)³ com adaptações a partir de 2017.

³ In: www.inclusive.org.br

1988 – Constituição Federal - educação como um direito de todos. “Igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

1994 – Portaria MEC nº 1.793 - inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos–Educação da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais.

1996 – Lei nº 9.394 - define educação especial; assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

1999 – Decreto nº 3.298 - dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A Educação Especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

1999 – Resolução CEB N.º 4 - institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

2001 – Parecer CNE/CP 9 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores - exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

2001 – Parecer CNE/CEB 17 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A inclusão na rede regular de ensino “não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas”.

2002 – Lei nº 10.436 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

2003 – Portaria 3.284 - Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

2004 – Programa Universidade para Todos (PROUNI) - Pessoas com deficiência podem concorrer às bolsas integrais.

2005 – Programa de Acessibilidade no Ensino Superior - objetivo fomentar a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

2005 – Decreto 5.626 - Decreto dispôs sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - A acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares; a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação docente para o atendimento educacional especializado.

2007 – Decreto 6.094. Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, destacando a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de “processo”, desde o título: “na perspectiva da” – ou seja, ele indica o ponto de partida (Educação Especial) e assinala o ponto de chegada 2008 (Educação Inclusiva).

2008 - Decreto legislativo 186- Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

2009 – Decreto Executivo 6.949 - Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

2009 – Resolução MEC CNE/CEB 4 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

2010 – Conferência Nacional de Educação - quase 4000 representantes foram credenciados, inclusive pessoas com deficiência e seus representantes, algo inédito na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil: Da CONAE saiu uma versão atualizada do Plano Nacional de Educação (PNE).

2011- Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. Estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Ele está baseado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que recomenda a equiparação de oportunidades. Tem 4 eixos: Educação, Inclusão Social, Acessibilidade e Atenção à Saúde. Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais – espaços nos quais é realizado o Atendimento Educacional Especializado; Programa Escola Acessível – recursos financeiros para promover a acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva; Programa Caminho da Escola – Transporte escolar acessível; O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) tem como objetivo principal expandir e democratizar a educação profissional e tecnológica no país. Oferece Bolsa-Formação para estudantes e para trabalhadores; Acessibilidade na Educação Superior – Incluir –; Educação Bilíngue – Formação de professores e tradutores-intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

2011 – Decreto 7.611 – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. O art. 1 declara que é dever do Estado garantir sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência; aprendizado ao longo da vida; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, entre outras diretrizes.

2011 – Nota Técnica 06/2011 – MEC/SEESP/GAB – Avaliação de estudante com deficiência intelectual. Cabe ao professor do Atendimento Educacional Especializado a identificação das especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum. Por meio de avaliação pedagógica processual esse profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, que se dará junto com os demais na sala de aula. É, portanto, importantíssima a interlocução entre os professores: do AEE e da sala de aula comum.

2012 – Decreto Nº 7.750 – [23] – Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional (REIC). O Art. 1.o estabelece que o objetivo

é promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática.

2013 – Parecer CNE/CEB nº 2/2013 - Esse Parecer responde à consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Entende que a “terminalidade específica”, além de se constituir como um importante recurso de flexibilização curricular, possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada.

2014 – Plano Nacional de Educação. Define as bases da política educacional brasileira até 2024. A Meta 4, estabelece que a educação para os alunos com deficiência deva ser oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino.

2015 – Lei n.º 146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Aborda o direito à Educação, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras.

2016 – Lei n.º 409 – Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. As pessoas com deficiência serão incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. O cálculo da cota será baseado na proporcionalidade em relação à população, segundo o censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Esta linha do tempo esclarece alguns pontos para o entendimento de como está em 2021 a Educação Superior ao que se refere sua expansão.

É possível perceber que de 2018 para cá tivemos 5, indo para 6 anos sem grandes novidades em termos de lei. Exceto a Lei 13585 que institui a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla e hoje tramitara na

Câmara Municipal de Vereadores de Curitiba a aprovação do reconhecimento da Libras no município.

Já para que se possa refletir sobre a Educação de Surdos (ES2) neste nível de ensino é necessário voltar um pouco na história, mais exatamente em 1880, nesta época o grande impasse era sobre quais metodologias de ensino os surdos deveriam ter acesso a aprendizagem, sendo elas: língua de sinais ou através da oralização. E para que isso fosse decidido houve então o Congresso de Milão, este evento deixou marcas profundas na vida da maioria dos surdos. Os países que estavam presentes através dos seus delegados eram a Itália (87 delegados), França (53 delegados), Inglaterra, a América, Suécia, Bélgica e a Alemanha.

Com exceção de dois surdos todos eram ouvintes decidindo pelo Método Oral Puro, ou seja, os surdos não tiveram voz para defender sua língua materna, língua de sinais e como consequência deste dia por 140 anos os surdos foram privados de ter acesso ao ensino através da sua língua, e de maneira geral não podia utilizar a língua de sinais como meio de comunicação.

O método escolhido pela maioria esmagadora de ouvintes trouxe uma visão patológica, isto é, ver os surdos como deficientes, sujeitos incapazes que precisavam de certa forma de uma espécie de “conserto”. Ou seja, esse tipo de “pensamento deu origem às práticas de normalização e de recuperação tão presentes na história dos surdos ao longo dos séculos.

A norma nega, suprime as identidades incômodas, as identidades deficientes, incompletas, patológicas e negativas, em que corpos surdos se encontram.” (THOMA, 2004, p.66)

O processo de oralização causou traumas aos sujeitos surdos, pois suas mãos eram amarradas proibindo qualquer sinalização, alguns surdos relatam que eram castigados se fossem pegos sinalizando⁴. Como aponta Silva (1998, p.14), sobre a educação de alunos surdos:

Ocorreu em ambientes especiais, separados de crianças ouvintes, pelo menos para o ensino básico. Apenas eram encaminhadas para a escola comum aquelas crianças que se

⁴ A oralização dos surdos era uma maneira de “normalizar” esses indivíduos, e assim o resultado do Congresso de Milão era “fazer trabalhos em torno da recuperação da fala e da audição dos surdos” (INES,, 2011, p.85).

mostrassem aptas a acompanhar a rede regular de ensino, isto é, que tivessem adquirido uma fala boa e inteligível e tivessem também uma boa leitura labial, além de já estarem alfabetizadas. A esses surdos não era permitido usar qualquer gesto além dos naturais, com a justificativa de que esses acabavam por inibir a iniciativa, ou o desejo, da criança pela fala.

Os surdos por 140 anos foram forçados a horas intermináveis de treinamento da fala, leitura labial e eliminação de qualquer gesto, tudo isso para que os surdos pudessem se aproximar do padrão estipulado pelos ouvintes. Para os surdos o Congresso de Milão está atrelado a um período em que os ouvintes tomavam decisões sobre a educação de surdos e excluindo completamente o que até então eles haviam conquistado através da língua de sinais, pois houve

um período prévio, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram comuns as experiências educativas por intermédio da Língua de Sinais, e outro posterior, que vai de 1880, até nossos dias, de predomínio absoluto de uma única “equação” segundo a qual a educação de surdos se reduz a língua oral (SKLIAR, 1997, p. 109).

Os educadores ouvintes decidiram pelo Método Oral Puro no Congresso de Milão desconsiderando a opinião dos protagonistas desta história, os surdos, contudo essa decisão trouxe como resultado o isolamento em relação as comunidades surdas, pois foram proibidos de se encontrarem e interagirem através da língua de sinais. Esse isolamento das comunidades surdas banuiu também as práticas culturais e a escolha por essa abordagem oralista fez com que a qualidade na educação de surdos desmoronasse.

A ineficácia desta metodologia oralista ocorre pelo fato de que os surdos não conseguiam acompanhar determinada fala de forma plena, pois há interferências como rapidez do fluxo da fala, fonemas desconhecidos pelos surdos, comprometendo 50% da mensagem.

Segundo Perlin (2002, p.42), os alunos surdos que foram educados por meio do método oralista falam sobre os horrores e perseguições sofridas durante o oralismo.

Segue o depoimento do professor Harlan Lane (1980), ativista do movimento surdo, descrito em Lane (1984, p. 377):

Agora, cem anos depois, as águas parecem refluir ligeiramente em alguns estados norte-americanos, na Dinamarca e na Suécia,

na França, o que permite um vislumbre de algumas agitações preliminares de vida: aqui, vemos as mãos de um intérprete em movimento; lá, uma atriz surda sinaliza; em outro lugar, um professor sinaliza em sua sala de aula. Ainda assim, em lugar nenhum, há comunidades sinalizando a exemplo do estatuto de outras minorias linguísticas, em nenhum lugar é oportunizado aos surdos exercer influência significativa na educação das crianças surdas, em nenhum lugar surdos são capazes de concluir a educação básica em números substanciais, em nenhum lugar a política nacional implementa o que os ideais nacionais exigem: a autorrealização para os surdos como para todos os outros cidadãos.

Logo, a proibição do uso da língua de sinais surgiu aqui no Brasil na década de 1960 o primeiro estudo linguístico sobre a língua de sinais que ainda não era considerada língua propriamente dita e sim linguagem, os pesquisadores Stokoe (1960), Klima e Bellugi (1979) desenvolveram estudos que apresentava que a “língua” de sinais possuía características semelhantes de uma língua oral.

E foi a partir deles que chega em nosso país entre 1960 e 1970 a metodologia de ensino Comunicação Total, que tinha como foco a comunicação e para sua efetivação todos os recursos eram usados, sendo a oralização, gestos, escrita, língua de sinais, leitura, alfabeto manual entre outros.

A abordagem da comunicação total foi perdendo força e a língua de sinais começou cada vez mais ser defendida e cobrada pela comunidade surda.

Dentre alguns documentos que respaldaram os surdos para ter acesso a uma educação efetiva se destaca a Declaração de Salamanca (Unesco 1994), foi um registro muito importante que tinha como pressuposto tratar da política de inclusão no cenário mundial.

Em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994 elaboraram um documento que garantisse uma Educação para Todos, neste evento intitulado Conferência Mundial de Educação Especial, surgindo a Declaração de Salamanca, um encaminhamento para que fosse ofertado no sistema regular de ensino o acesso de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais específicas.

A Estrutura de Ação em Educação Especial (EE), adotada pela Conferência Mundial em Educação Especial em relação às crianças surdas tem como princípio:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da língua de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (UNESCO, 1994, p.7)

Assim como a Unesco, algumas instituições começaram a desenvolver pesquisas acerca da educação de surdos, e foi na década de 1990 que Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) teve uma iniciativa pioneira em colocar em seu programa de Pós- Graduação em Educação um Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação de Surdos sob a mediação do professor Carlos Skliar e como resultado formou pesquisadores importantes na área da educação de surdos como: Lodenir Karnopp, Madalena Klein, Maura Corcini Lopes entre outros.

E foi neste mesmo programa de Pós-graduação que tivemos a primeira surda ingressar Gladis Perlin se tornando uma das mais importantes pesquisadoras no contexto da educação de surdos e se tornou a primeira doutora surda. Em 1999 a UFRGS organizou o V Congresso Latino – Americano de Educação Bilíngue para Surdos que resultou na formulação de um documento intitulado “A Educação que nós, surdos, queremos” que serviu como referência para a lei que posteriormente reconheceu a língua de sinais como língua materna da comunidade surda e o direito aprendizagem por meio dela. Segue abaixo o documento elaborado pela Federação Nacional Educação e Integração dos Surdos (FENEIS):

25. Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos (p. 5).

26. Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda (p. 5).

53. Substituir o termo de "deficiente auditivo" por surdo considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com

aparelhos; o surdo usa comunicação visual (línguas de sinais) e não usa comunicação auditiva (p. 8).

58. Propor o reconhecimento e a regulamentação da língua de sinais a nível federal, estadual e municipal para ser usada em escolas, universidades, entidades e órgãos públicos e privados (p. 9).

59. Considerar que as línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais (p. 9).

71. Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe e semântica (p. 10). (FENEIS, 1999)

O documento teve como premissa dar destaque a língua de sinais e sua importância na formação da identidade dos sujeitos surdos, com isso começou uma discussão sobre a filosofia de ensino da educação bilíngue. Esta abordagem bilíngue compreende o uso de duas línguas na comunicação e no ensino dos surdos, sendo através da língua de sinais e a língua portuguesa na modalidade escrita. A proposta de educação bilíngue já havia sido adotada por países como Suécia, Uruguai e Venezuela a partir da década de 1980, porém no Brasil somente em 2002 com a oficialização da LIBRAS sendo reconhecida como língua da comunidade surda através da Lei 10436/02.

O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país (GOLDFEELD, 1997, p. 39).

Em um processo de ensino para surdos que seja satisfatório, é necessário que as crianças surdas aprendam LIBRAS, sendo a sua primeira língua (L1) ou como dizemos sua língua materna até a fase dos 5 anos, ainda na educação infantil. Essa aquisição da língua de sinais como sua primeira língua deve ser através do contato com seus pares, ou seja, na interação com professores surdos e com professores ouvintes que sejam fluentes na LIBRAS.

A Lei da LIBRAS nº 10436/02 foi reconhecida nacionalmente no dia 24 de abril de 2002. O reconhecimento da LIBRAS como primeira língua da comunidade surda favoreceu o acesso aos conteúdos através da sua língua materna seja por meio do intérprete de LIBRAS, pelos professores surdos ou pelos professores ouvintes fluentes em língua de sinais.

Porém, muito longe ainda do desejado em relação a uma educação bilíngue efetiva, foi a passos lentos que os surdos começaram a ter possibilidades de aprendizagem na sua língua natural, isso se deu pela falta de formação de tradutores e intérpretes da língua de sinais, por não haver oferta de graduação em licenciatura para língua de sinais formando assim professores surdos ou professores bilíngues. Foi a partir do decreto 5626/05 que regulamenta a lei da LIBRAS que as instituições de ensino começaram a sentir necessidade de criar ações que atendam às exigências deste decreto 5626/05.

É possível afirmar que a lei e decreto não é satisfatória, pois

as crianças surdas, de forma geral, não têm tido seu direito à educação respeitado, pois devido à sua dificuldade de acesso à língua utilizada pela maioria, ficam alijadas dos processos de ensino aprendizagem; como consequência, após anos de escolarização, é comum estas não apresentarem um domínio mínimo dos conceitos e conteúdos ministrados, necessários ao seu desenvolvimento e à sua adequada inserção social (LACERDA e LODI, 2007, p. 1).

O decreto estabelece que a LIBRAS seja ofertada como disciplina na graduação dos cursos de Licenciatura, Fonoaudiologia e Pedagogia seja nas universidades públicas ou privadas em todo território nacional.

O decreto 5626/05 também determina a necessidade da criação de formações no nível médio e superior para professores surdos na docência de LIBRAS e para que isso ocorra totalizando 100% foi dado um prazo de dez anos para que as instituições de ensino se organizem, segundo os seguintes artigos descritos na Tabela1:

Tabela 1: Decreto 5626/05

oferta da disciplina de LIBRAS nos cursos de Licenciatura	oferta de formação, cursos Letras LIBRAS, aos surdos para a docência da disciplina de LIBRAS	oferta de formação para os tradutores e intérpretes de LIBRAS, cursos Letras LIBRAS Bacharelado
Art. 3o A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino	Art. 4o A formação de docentes para o ensino de LIBRAS nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua.	Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em LIBRAS - Língua Portuguesa.

dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios

§ 1o Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

Art. 5o A formação de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de LIBRAS - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de LIBRAS - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de LIBRAS de instituições de educação superior.

Fonte: BRASIL (2005)

Vê-se, assim, que o decreto 5626/05 trata da importância destes três profissionais (Professor surdo, professor ouvinte bilíngue e intérprete de LIBRAS) para uma educação bilíngue. Estes profissionais podem exercer suas funções em escolas de inclusão ou escola de surdos (FERNANDES, 2005).

Isso, pode fazer se sentir conectado ao mundo maior. Como os surdos se lembram: E é nesta perspectiva que a presente pesquisa destaca como foco a atuação do professor surdo para análise.

4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Segundo as estatísticas do INEP (2018) existe um número significativo de estudantes que se declararam com algum tipo de deficiência, desses que são 43.633 alunos com algum tipo de deficiência no ingresso à graduação, 2.235 se reconhecem como surdos e 5978 com deficiência auditiva. Desses alunos surdos 735 frequentam instituições públicas de Ensino Superior, sendo 585 estão matriculados em instituições federais, 135 matriculados em estaduais e apenas 15 em instituições de ensino municipal, a diferença de 1500 alunos estão associados a matrículas em instituições de ensino superior privadas. Em relação aos que se veem com deficiência auditiva, 1.736 estão nas instituições federais, 409 nas estaduais e 41 nas municipais e a diferença de 3791 matrículas nas instituições privadas.

Esses números apontam que existe maior número de alunos que se declararam com deficiência auditiva e o maior número de alunos surdos e alunos com deficiência auditiva estão matriculados em universidades privadas.

E quem são os seus professores? Como vimos anteriormente, ao que as IES devem disponibilizar a disciplina de LIBRAS em diferentes cursos/áreas, é de fundamental relevância refletir sobre a inclusão destes professores em todos os aspectos da docência atual: planejamento, aplicação e avaliação de suas aulas.

Em todo o mundo, a partir da década de 1990, alastrou-se com força a defesa da criação de uma política educacional de inclusão dos sujeitos com necessidades educativas especiais, tendo como proposta maior respeito e socialização efetiva destes grupos e assim a comunidade surda também foi contemplada.

Com isso houve um movimento de desconsideração dos programas de educação especial e um aumento significativo para as práticas de inclusão de pessoas surdas em escolas regulares. No entanto há uma grande discussão sobre como é desenvolvido a inclusão de surdos em escolas regulares, pois “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e,

finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência” (SKLIAR, 2013, p.11).

Para Silva (2012), a surdez deve ser vista como condição de particularidade linguística e cultural dos surdos, o mesmo cobra a alteração da educação de “surdos da esfera da educação especial e deficiência para a inclusão da educação de surdos no debate sobre educação e opressão de minorias (raciais, identitárias, linguísticas e de gênero)” (p.32)

Este capítulo se inicia refletindo sobre a atual e a futura base da prática docente na Educação Superior.

A pandemia COVID-19 transformou este panorama. E o que é fato são os potenciais efeitos duradouros da pandemia à medida que se torna necessário identificar as tendências, as tecnologias e as práticas que hoje são relatadas na pesquisa sobre a prática pedagógica dos professores surdos neste nível de ensino.

Ao pensar na prática de um docente surdo na graduação, é preciso ter claro que este profissional atua para além do “ensino”, e sim atua em um cenário para além de conteúdo, que vai de maneira mais abrangente para “educação” superior.

Como é possível ver nos capítulos anteriores desta pesquisa, já existe um caminho traçado para a questão da inclusão do aluno surdo neste nível de ensino. Mas e a integração do sujeito docente surdo?

Vê-se para que exista uma melhoria da prática do professor surdo, é preciso que a instituição pense em avanços que incluem uma reorientação conceitual para o estabelecimento de ambientes de aprendizagem eficazes. Ora, é preciso aceitar que tem sido crescente a necessidade de redesenhar a maneira como os professores surdos atuam.

Sob esta ótica, é preciso enfatizar que a perda auditiva não é um distúrbio de aprendizagem (ANDERSON, 2015). Logo, em um adulto a perda auditiva, por si só, não afeta a capacidade cognitiva ou linguagem desordenada. A perda auditiva limita a capacidade de ouvir ou de se beneficiar do aprendizado incidental de uma língua.

Logo, ao pensar na prática pedagógica de um professor surdo após março de 2020, é preciso discorrer sobre as áreas que são afetadas pela surdez ao interagir com ouvintes:

- Vocabulário: “o problema na compreensão da língua portuguesa do aluno surdo, é acentuado pela confusão no significado do vocabulário e pela dificuldade de socialização” (BRITO e FERREIRA, 2015, p. 01);
- Leitura: questões de fonologia / consciência fonêmica relacionadas a não ouvir distintamente os sons da fala, existe “a diferença do processamento cognitivo para compreensão de leitura e escrita poderia influenciar a práxis pedagógica” (LEBEDEFF, 2006, p. 139);
- Processamento de linguagem: problemas devido à audição fragmentada. Não entender palavras no contexto. Isto se dá, segundo Scherer e Gabriel (2007, p.74) por “uma ativação no hemisfério esquerdo similar à da língua oral, porém com um maior recrutamento de regiões equivalentes no direito”.

Estes três itens envolvem questões como sintaxe, habilidades de escuta, compreensão da intenção e das emoções, visualização de informações de diferentes perspectivas; pensamento crítico, linguagem social, assim como compreender as discussões em grupo ou participar de pequenos trabalhos em grupo devido à distância / ruído na aula.

Ao partir da premissa que para um professor atuar em um curso superior, ele deve carregar uma bagagem adquirida ao longo da sua formação que venha, de forma satisfatória, apresentar resultados que estejam de acordo com os parâmetros exigidos pessoal e socialmente.

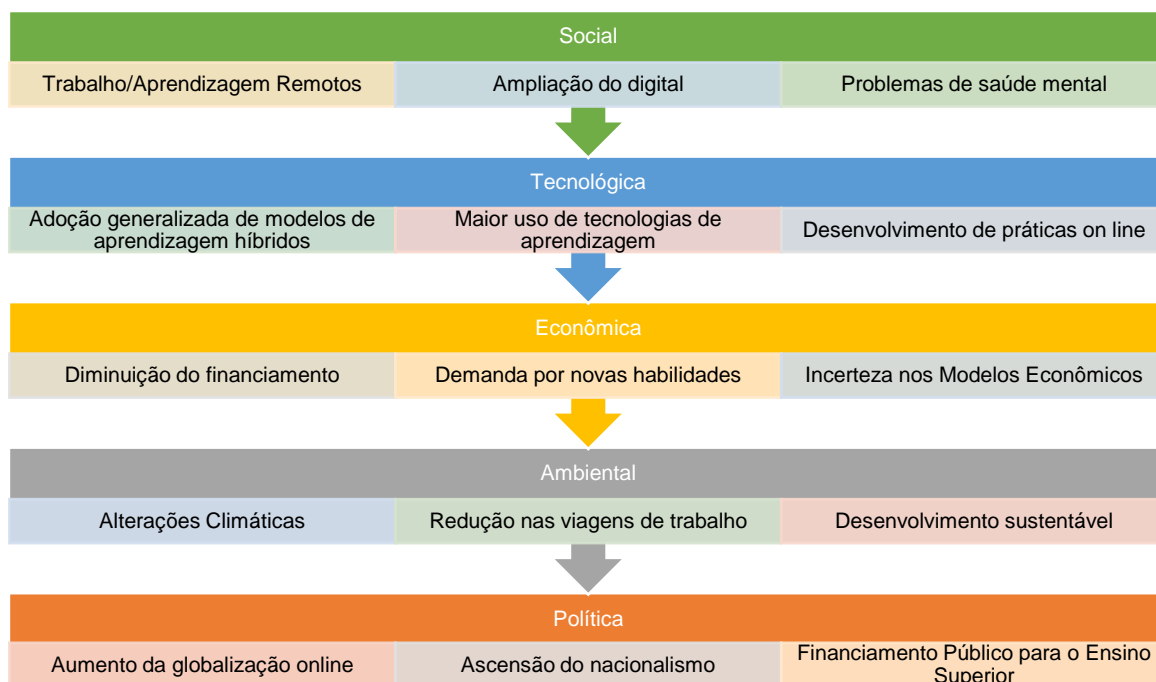
Vê-se, assim, que a temática pode servir como parâmetro para algumas bases que um professor deve ter, para além da sua formação inicial e pós-graduada, para atuar neste nível de ensino.

Segundo o documento *Horizont Report*⁵ (PELLETIER, BROWN, BROOKS, MCCORMACK, REEVES, ARBINO, BOZKURT, CRAWFORD,

⁵ Este relatório traça o perfil das principais tendências e tecnologias e práticas emergentes que moldam o futuro do ensino e da aprendizagem. É baseado nas perspectivas e experiências de um painel global de líderes de todo o cenário do ensino superior.

CZERNIEWICZ, GIBSON, LINDER, MASON, MONDELLI, 2021), para garantir uma expansiva visão das tendências para a ES, os autores forneceram informações sobre cinco tendências: social, tecnológica, econômica, ambiental e política, conforme figura 01.

Figura 1: Bases da Docência na Educação Superior



Fonte: Santos e Wunsch (2021) com base em Pelletier, Brown, Brooks, McCormack, Reeves, Arbino, Bozkurt, Crawford, Czerniewicz, Gibson, Linder, Mason, Mondelli (2021).

Assim, este capítulo destaca a prática deste profissional com a especificidade da surdez, tema bastante preocupante, pois vê-se pouca pesquisa direcionada a este aspecto da inclusão da ES.

Para Richardson, MacLeod-Gallinger, McKee e Long (2000), a direção da ação pedagógica é fundamental. No caso, o professor surdo deve direcionar sua atenção para além do próprio sinal, ou seja, não ter uma concepção "reprodutiva" de aprendizagem. O que significa que precisa ir para um processamento de nível profundo, direcionando para o conteúdo intencional da aprendizagem – superar o sinal e ir para o que é significado, no sentido de compreender o que se quer dizer sobre, por exemplo, o conceito de uma determinada temática a ser trabalhada em aula.

Já em acordo com Mazzota (1996), a prática da inclusão tem como objetivo que cada indivíduo seja importante para garantir a riqueza do conjunto, sendo esperado que na classe regular estejam presentes todos os tipos de aluno, de tal forma que a instituição de ensino seja instigada e criativa no sentido de buscar soluções com a finalidade de manter os diversos alunos no espaço escolar, contribuindo para que eles obtenham resultados esperados em seu desempenho acadêmico e social.

E, ao falar da docência de um surdo, vê-se a importância de pesquisas como de Laplane (2004) e Sanchez (2002) que defenderam a ideia de que a atividade é para além da escola, é de promoção de justiça como base de compreensão de discursos em defesa da inclusão como oposto ao da marginalização.

Ora, reconhecer a importância de destacar as vantagens da docência inclusiva não pode ocultar todos os problemas que esta mesma "educação inclusiva" impõe.

Sob esta ótica, Pereira (2008) constatou a necessidade de superação de desafios da aplicação da LIBRAS na ES. E nesta pesquisa se coloca: é preciso superar os desafios de implementação do ensino de LIBRAS na ES, inclusive para os alunos e seus professores.

E, ao trazer essa discussão, nota-se que o discurso é favorecer uma integração de alunos com e sem deficiência às práticas dos professores que são surdos. Assim,

apresenta a vantagem de arrolar argumentos para a defesa das políticas inclusivas. Mas para que seja realmente eficaz é preciso que o discurso se feche sobre si próprio, aparecendo como uma totalidade que não admite questionamentos (LAPLANE, 2004, p. 17-18)]

Nesta perspectiva, tiveram-se conquistas expressivas, sendo uma delas e talvez a mais importante o reconhecimento da LIBRAS como a língua natural do surdo e que ele deve ter acesso às informações através de sua língua materna, ainda assim os alunos surdos enfrentam inúmeras dificuldades nesse processo de inclusão (STROBEL, 2009).

O problema principal atual é o acesso à comunicação. Para tanto sabemos que os surdos entram na IES com grande defasagem que proporcionaria

desenvolvimento e compreensão de todos os tipos de significações, representações ou produções do professor surdo.

É neste sentido, que a tecnologia pode entrar como um fator distinto e decisivo para a docência dos surdos: há a possibilidade material de uso de mídias em LIBRAS. Comparado há poucos anos, não havia essa gama de aparatos tecnológicos. Hoje o acesso a plataformas com uso de LIBRAS ou até mesmo de vídeos explicativos diretamente em LIBRAS são reais, e podem facilitar o acesso das pessoas surdas aos conhecimentos formais.

A ES com surdos também segue a mesma dinâmica. É só assim que se propiciará aos surdos a oportunidade de criações inovadoras nas mais diversas áreas.

Vale ressaltar que o cenário acadêmico atual possui uma supervalorização dos textos em língua portuguesa (que é a segunda língua), com poucas ressalvas de acessibilidade, tornando-se inacessível aos professores surdos em sua totalidade.

Essa realidade enfrentada pelo docente surdo é, na verdade, compartilhada por todo povo surdo que está inserido na sociedade. Analisando mais especificamente nos professores surdos em formação, “existe um grupo de profissionais docentes em formação que possuem características específicas, no campo linguístico, histórico e cultural, que são os surdos.” (CASTRO, 2016, p.38) e isso exemplifica que, para os surdos a apreensão do meio em que estão inseridos se dará por experiência visual, por conta de a Libras ser visual.

É só pensar que em uma sala de professores todos estão interagindo em língua portuguesa, duas ou mais conversas paralelas, além de barulhos de conversa próximos à sala e talvez até uma televisão ou um computador com áudio em português; todas essas experiências são tolhidas dos surdos (que no intervalo foi o único professor que não ficou sabendo de uma informação que estava na sala dos professores, ou até mesmo uma fofoca).

O resultado dessa sistemática focada em língua portuguesa é a impossibilidade de criação metodológicas próprias que ingressam como professores na ES. Eles ficam renegados ao histórico apagamento de sua língua materna, repetindo dificuldades de ensino dos conteúdos programáticos.

Dada essa centralidade da língua portuguesa percebida, que se reflete desde a leitura de texto, até implementação de metodologias específicas para o ensino, acredito haver espaço para a pesquisa aqui proposta. A possibilidade tecnológica rompe a barreira de acesso dos professores surdos que até há pouco tempo não ocupavam o espaço acadêmico.

Ainda no histórico da valorização da língua portuguesa e da discussão universitária, durante as aulas ministradas por surdos o uso de língua portuguesa se restringe ao conteúdo teórico (feito com o trabalho do profissional tradutor e intérprete). Já na parte prática, as tecnologias permeiam e possibilitam uma autonomia do professor surdo, e a apropriação dessas tecnologias que se torna a pedra fundamental desta pesquisa.

Nessa perspectiva, parece haver uma parcela dos professores surdos que conseguem dar fruição ao ensino em sala de aula. Esses parecem já terem domínio pleno do conteúdo e que o compreende de maneira própria para a língua de sinais, tornando a parte metodológica e prática do ensino mais fruída, pelo domínio dos conteúdos didático-pedagógicos.

Outra parcela dos surdos docentes não consegue ter o mesmo sucesso devido a inacessibilidade e domínio dos mesmos conteúdos, e é nessas parcelas que esta pesquisa tem pertinência.

Toda essa falta de acessibilidade histórica dos surdos, gera uma mudança de perspectiva quando o surdo é o professor no ensino superior. Por saber que a acessibilidade não se dá de início, é comum o trabalho conjunto com o profissional intérprete de Libras.

Na sua grande maioria, as disciplinas ministradas pelos surdos em cursos de graduação são para a disciplina de Libras obrigatória nos cursos de licenciaturas e saúde. O professor surdo junto ao intérprete consegue trabalhar a parte teórica e histórica de educação dos surdos, posto que o intérprete fará a transposição da Libras para a língua portuguesa oral e dá voz à Libras, e inicia-se, assim, um processo de aproximação com a turma. Passada a parte teórica, na parte prática já não há mais a necessidade do intérprete, principalmente pelo suporte das tecnologias que podem ser utilizadas pelos professores surdos.

Aqui vale um breve apanhado dos intérpretes de Libras, profissão que terá sua lei apenas em 2010 (embora já fosse pressuposta por textos legais como o

decreto 5.626/05 e no Estatuto da Pessoa com Deficiência dentre outros). Uma concentração maior desses profissionais irá ocorrer com o lançamento do curso de Letras-LIBRAS em 2006 na UFSC⁶, pela necessidade de tradução de textos acadêmicos para os surdos criando verdadeiras versões em LIBRAS de diversos temas. Cabe ressaltar que há diferentes trabalhos e atribuições aos profissionais intérpretes, e que esse grupo possui tanto ouvintes quanto surdos. E, voltando à acessibilidade do surdo nos ambientes, há certamente a necessidade desses profissionais.

Esse contexto com a presença do intérprete em sala de aula também lança a questão da inclusão das pessoas surdas. O trabalho feito por esse profissional quando os surdos são alunos é dado de uma maneira, porém quando os surdos são os professores é necessário averiguar com mais afinco se a relação entre intérprete e professor surdo realmente ajudam no acesso aos conteúdos e ambientes necessários ao professor surdo.

Fato é que as plataformas tecnológicas dão maior autonomia a esse professor que antes dependia totalmente da leitura difícil em língua portuguesa como segunda língua ou ainda de traduções e interpretações.

Pensando um pouco no meu histórico enquanto aluna e docente, acredito que só fui ter uma professora que de fato me influenciasse no curso de Letras Libras.

Durante todo o ensino fundamental, médio e outros cursos superiores nunca tive esse impacto. Quando percebia a professora surda com didática visual, pude perceber a diferença. Ali eu realizei que de fato eu poderia fazer uma docência voltada aos surdos nas suas especificidades, dado que há diferenças culturais entre as comunidades ouvintes e surdas. E ainda mais, pude pensar numa maneira de envolver essas duas culturas para o convívio mais harmônico entre elas.

A aprendizagem deve ser encarada como uma mudança de vida para o aluno onde o papel do professor é atuar como figura central de mediação e facilitador nesse do processo valorizando as experiências que antes foram vividas pelos alunos. Sendo assim, oferecer aos alunos situações que permitam construir

⁶ Para maior aprofundamento no assunto, sugerimos a leitura do livro “Letras LIBRAS: ontem, hoje e amanhã” de Ronice M. Quadros, ed. UFSC, 2014.

novo conhecimento bem fundamentado no conhecimento prévio e concretizando o novo conhecimento com sentido real de forma a conquistar sua autonomia de intelecto (LEMOS, 2005).

Na aprendizagem significativa é válido mencionar alguns requisitos fundamentais para o adequado processo do aprender, como: os conhecimentos anteriores relevantes para assim ser relacionados com os novos conhecimentos, o material para aplicação didática com valor significativo onde os conhecimentos apreendidos devem ser relevantes e o aluno deve ter autonomia para escolher como aprender significativamente e deve consciente e intencionalmente relacionar os novos conhecimentos com outros (NOVAK, 2000).

Nesta perspectiva, a qualidade na educação superior é um tema decorrente entre instituições, docentes, equipe pedagógica, discentes e comunidade acadêmica em geral. Afinal, as discussões sobre esse tema têm se tornado cada vez mais importante promovendo reflexões que contribuam para possíveis soluções de tais crises. Partindo de pesquisas sobre o ensino superior podemos mapear alguns pontos que afetam diretamente o desempenho ou qualidade nas práticas acadêmicas.

Quando olhamos de forma mais criteriosa para os pontos que afetam a qualidade do ensino nas universidades, percebemos que os problemas sociais estão fortemente colaborando para este cenário, mesmo que a instituição acadêmica seja reconhecida como fonte para o conhecimento e formação, ainda assim, é necessário considerar a existência dos dualismos, tais como: senso comum x ciência, subjetividade x objetividade, racionalidade x cultura entre outros.

Logo, tendo como pressuposto que o conhecimento científico é gerado através de procedimentos técnicos, entendemos que as práticas pedagógicas ao longo dos anos fecharam os olhos para o sujeito da aprendizagem e conseqüentemente não se atentou para suas emoções e subjetividade, mesmo que a razão e emoção façam parte do sujeito.

Tal omissão deste olhar mais formativo para o professor surdo pode ser atribuído a forte tradição que dificulta práticas que favoreçam a cultura e subjetividade do docente, afinal

uma Educação adaptada a suas possibilidades, que utilize diferentes recursos comunicativos, que contribua à sua

socialização, que seja capaz de não colocar à margem, nem do mundo dos ouvintes nem do mundo dos surdos, pode ter enormes repercussões favoráveis para sua aprendizagem e sua educação (MARCHESI, 1995, p. 201).

Esse aparato de situações vivenciadas pelo professor surdo só ocorre, unicamente, pelo acesso à língua de sinais e com o convívio com a comunidade surda, possibilitando que a língua majoritária, na modalidade escrita, seja trabalhada como segunda língua.

Segundo Skliar (1999), que parte de uma concepção socioantropológica, entendemos que surdez é uma vivência visual, o que cai por terra as ideias produzidas de que ela foge do padrão de normalidade. O autor se refere que a vivência visual não é limitada somente a produção linguística, ao contrário, contempla todos os tipos de significações, representações e produções do surdo, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural etc. Para tanto, é primordial que não nos atentamos a ausência da audição, ou seja, coloque a surdez como impedimento de aprendizagem/ desenvolvimento e sim que seja observada pelo prisma da oportunidade de novas vivências, novos aprendizados e que possamos minimizar o abismo nas interações habituais dos surdos e ouvintes.

De acordo com Masetto (2014, p.48), a aula é a unidade do processo de ensino. Diante do fato a aula pode ser definida da seguinte forma: Espaço para planejamento conjunto o percurso a ser realizada, negociação de atividades, debate, ponto de encontro para leituras, exposições, momentos de síntese, diálogos e descobertas. E o tempo para identificar necessidades, expectativas ou interesse dos alunos, para traçar objetivos a serem alcançados, definir e executar acompanhamento e de sustentar o processo de aprendizagem.

Com essa compreensão de ensino imbricado com o envolvimento dos agentes de ensino, mais um elemento se torna essencial, a tecnologia. Independentemente da metodologia de ensino, ela passará por aparatos tecnológicos e atualmente em uma proporção nunca vivenciada anteriormente. No curso de Letras-Libras da UFSC, por exemplo, desde 2006 houve a concretização da possibilidade do registro visual (por filme em celular ou câmera de notebook) da LIBRAS, como língua de instrução e avaliação. Além disso, toda a plataforma on-line contava com ícones em LIBRAS, conteúdo explicativo da página em

LIBRAS, ou seja, todo o conteúdo estava em LIBRAS (QUADROS; STUMPF, 2003).

É nesse contexto também, do período de 2006, que os surdos irão conquistar espaços antes não acessados, como o de professor de ensino superior. Há, inclusive, a previsão de prioridade de acesso por surdos para o cargo de professor de Libras nas IES, como ressalta Santos (2018, p.17-19). O trabalho de docência do surdo, anteriormente, estava vinculado ao ensino de LIBRAS nos contextos religiosos-sociais, desde 1980. Não coincidentemente, os intérpretes também surgem nesse período no Brasil⁷.

Com a realidade dada de professores surdos no ES, e isso proporciona uma maior disseminação de cursos livres para o ensino da própria LIBRAS. Como aponta Gesser (2012, p.46) as pessoas interessadas nesses cursos são por condições familiares, profissionais ou curiosos da língua. A compreensão visual da língua, de acordo com o autor, é a maior dificuldade dos aprendizes ouvintes e de fato é uma mudança de perspectiva de compreensão e produção de língua de maneira geral (saímos da compreensão oral-auditivo-somatória do português e partimos para uma compreensão visual-motora-corpo-expressional).

⁷ Para uma análise social no contexto de Pastoral de Surdos, recomendamos a leitura do texto “A Preparação do Intérprete e sua Atuação na Pastoral dos Surdos de Curitiba”, de Gladis Rodrigues dos Santos, 2018, pelo repositório da UFSC.

5. TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO (E ACESSÍVEIS) PARA OS PROFESSORES SURDOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para a maioria das pessoas, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” (RADABAUGH, 1993).

As tecnologias assistivas⁸, ou tecnologias de apoio, existem a partir do momento em que as pessoas precisam inserir ações para realizar as atividades básicas da vida (GALVÃO FILHO e DAMASCENO, 2006).

Ao decorrer dos tempos, surgiram artefatos expressivos na tentativa de suprir os obstáculos dos deficientes, próteses, softwares, aplicativos, estáticos ou móveis, rígidos ou flexíveis. Contudo, o que se pretende com este texto é não apenas expressar o surgimento, mas destacar a relevância de diferentes tecnologias para a inserção do ser humano com alguma especificidade física ou cognitiva na sociedade atual, totalmente envolta às tecnologias digitais de comunicação e informação.

Neste sentido, é importante lembrar a Lei Brasileira⁹ 13.146/2015 - o Estatuto da Pessoa com Deficiência (E-PcD) - a qual cita as 6 barreiras que impedem o exercício da pessoa com deficiência nas ações cotidianas, sendo (1) urbanística, (2) arquitetônicas, (3) transportes, (4) atitudinais, (5) tecnológicas e (6) comunicação/informação.

⁸ Termo utilizado nos Estados Unidos durante a I Guerra Mundial. Concepção sustentada na oportunidade de auxílio da pessoa com deficiência para alcançar autonomia e independência, fosse parcial ou total, para o desempenho de atividades inerentes ao cotidiano (DUNTON e LICHT, 1957). Porém, foi identificado no cenário internacional em 1988 a partir do decreto federal daquele país chamado “*Public Law*”.

⁹ Em 1999 a temática foi abordada legalmente no Brasil por meio do Decreto nº 3.298 de 1999. Porém com a terminologia “Ajudas Técnicas”. “Consideram-se ajudas técnicas, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social” (BRASIL, 1999). Vale ressaltar que, neste documento, a ajuda técnica prevista para concessão à surdez era “I- prótese auditiva e física”. Outro Decreto, o de nº 5.296, de 2004 visou a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência. Neste, para os surdos, apenas com o adendo da palavra “artefato” utilizado por uma pessoa com deficiência e que promove ou amplia uma habilidade pretendida.

Ao considerar o foco desta dissertação, destacar-se-á para análise as barreiras 5 e 6. Tendo isto, esta mesma lei defini o quem vem a ser tecnologia assistiva (TA) ou ajuda técnica (AT), que pela lei são colocadas como sinônimos:

Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015)

Então, é preciso aqui desmistificar a questão de que muitas pessoas acham que a TA é apenas produto que tem componente digital ou computacional, isto não é verídico, podendo ser estratégias, serviços, metodologias, que farão com quem delas precisem tenha mais autonomia na educação e na sua vida diária, logo melhoria na qualidade de vida.

Um exemplo desse de comunicação em Tecnologia Assistiva é o trabalho do profissional Tradutor e Intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa, que irá possibilitar o trânsito e a comunicação do professor surdo com os demais participantes da comunidade acadêmica. A liberdade plena do professor surdo só se dá por meio do trabalho combinado com o intérprete, e ressalta o destacado por Galvão (2009) com a educação retroalimentando a Tecnologia Assistiva.

Esta definição foi confirmada a partir de três bases chave. O primeiro foi a legislação dos Estados Unidos que já em 1994 descreveu que no documento "American with Disabilities" que

recursos são todos e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Serviços são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos (EUA, 1994).

O segundo, foi o conceito citado no documento "Empowering Users Through Assistive Technology" (EUSTAT) da Comissão Européia:

o termo tecnologia não indica apenas objetos físicos, como dispositivos ou equipamento, mas antes se refere mais genericamente a produtos, contextos organizacionais ou modos

de agir, que encerram uma série de princípios e componentes técnicos (EUROPEAN COMMISSION, 1998).

O terceiro, por sua vez, já no Brasil em 2007, foi apresentado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) que colocou que

TA é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007)

Ou seja, “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiências” (COOK e HUSSEY, 1995).

Neste ponto, torna-se importante a diferenciação da TA de tecnologia da informação e comunicação (TIC), conforme figura 2.

Figura 2: TIC X TA



Fonte: Santos e Wunsch (2021)

Esta diferenciação é relevante ao considerar tempos e espaços de aprendizagem e de ações práticas. Obviamente que as TIC podem ser utilizadas como TA, mas para que isto ocorra de forma eficaz é preciso planejamento prévio, é preciso a intencionalidade. Contudo, é importante valorizar as ferramentas produzidas especificamente para o fim da otimização do cotidiano da pessoa de deficiência, como é citado pelo Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD) de Portugal afirmou:

Entende-se por ajudas técnicas qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática utilizada por pessoas com deficiência e pessoas idosas, especialmente, produzido ou geralmente disponível para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos (PORTUGAL, 2007).

Sob esta afirmação BERCH (2017) classificou em 12 categorias os tipos de Tan sendo estas:

- (i) Auxílios para a vida diária e vida prática: favorecem desempenho autônomo e independente em tarefas rotineiras;
- (ii) Comunicação aumentativa e alternativa: atendem pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar, escrever e/ou compreender;
- (iii) Recursos de acessibilidade ao computador: Conjunto de hardware e software especialmente idealizado para tornar o computador acessível a pessoas com privações;
- (iv) Sistemas de controle de ambiente: controle remoto as pessoas com limitações;
- (v) Projetos arquitetônicos para acessibilidade: garantem acesso, funcionalidade e mobilidade a todas as pessoas, independentemente de sua condição física e sensorial;
- (vi) Órteses e próteses: peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo;
- (vii) Adequação Postural: projeto de adequação postural diz respeito à seleção de recursos que garantam posturas alinhadas, estáveis, confortáveis e com boa distribuição do peso corpora;

- (viii) Auxílios de mobilidade: pode ser auxiliada por bengalas, muletas, andadores, carrinhos, cadeiras de rodas manuais ou elétricas, scooters e qualquer outro veículo, equipamento ou estratégia utilizada na melhoria da mobilidade pessoal;
- (ix) Auxílios para ampliação da função visual: recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil;
- (x) Auxílios para melhorar a função auditiva: recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais;
- (xi) Mobilidade em veículos: Acessórios que possibilitam uma pessoa com deficiência física dirigir um automóvel, facilitadores de embarque e desembarque como elevadores para cadeiras de rodas;
- (xii) Esporte e Lazer: Recursos que favorecem a prática de atividades de movimento.

Por meio destas categorias, nota-se que termo tecnologias assistivas passou a ser utilizado por se considerar que a palavra reabilitação tem um significado mais restrito. As categorias descritas pela autora agrupam várias áreas técnico-científicas desde arquitetura até a saúde, em prol da interação homem-computador.

Ao apartar as categorias “i”, “ii”, “iii” e “x”, condizentes às especificidades da surdez, foco da presente pesquisa, é importante escrever que as duas últimas três décadas (AMORIM, 2020), suportes eletrônicos e os microprocessadores passaram a impactar favoravelmente estas pessoas. Assim, ao avultar a evolução das tecnologias em prol da pessoa surda, especificamente, toma-se o estudo de Amorim (2012). O autor descreveu exemplos de produtos assistivos para surdos desenvolvidos, desde a década de 1990 até o ano de 2009, no Brasil e no Mundo. No quadro 01 são destacados os citados por ele e, ainda, outros exemplos de 2009 a 2020 pela autora desta dissertação.

Quadro 2 Produtos Assistivos para Surdos

Ano	Produto ou Estudo Assistivo para Surdo	Descrição
1994	Personal Communicator - ASL – American SignLanguage – comunicador pessoal	Ferramenta com quatro telas – processador de texto, dicionário, playroom e navegador.
1999	Projeto Thelos	Sistema para traduções de textos para a língua de sinais polonês.
	Projeto de Língua de Sinais – Universidade DePaul	Projeto de tradução profissional em 3D
2000	Quadro Europeu Quinta Visão - Visicast	Projeto que consistiu em três partes: aplicações multimídia e www, face-to-face que permitia o reconhecimento de movimentos dos sinais, transmissão de televisão e broadcast.
2001	Rybená	Tecnologia capaz de converte qualquer página da Internet ou texto escrito em português para LIBRAS.
	Europa (EMMA – European Media Masters of Art) -Vsign	Ferramenta de animação em 3D, modela as animações com línguas de sinais por meio de um ditor em duas partes: editor e player.
2002	Sign Message	Oferece um serviço para que softwares baseados na web possam utilizar o sistema para escrita das línguas de sinais.
	Austrália – Auslan Tuiton System	Animação em 3D da língua de sinais australiana.
2003	Sign Genius	Conjunto de softwares interativos para aprender a língua de sinais usando clipes de vídeo.
	Projeto AILB (Aachener Internet-Lernsoftwarezur-BerufqualifizierungvonGehörlosen)	Ms Biligue com videoconferência e que desenha ícones para uma melhor visualização.
2004	Falibras	Tradutor de português, falado ou escrito, para LIBRAS, na forma gestual e animada.
	eSign	Tradutor de sites para língua de sinais
	Sign Webforum	Fórum de discussão que permite a comunicação em LIBRAS.
2005	PULO	Sistema de tradução automática unidirecional de uma língua oral-auditiva para LIBRAS.
2006	Letras – LIBRAS EAD	Validação dos cursos no Brasil.
2007	SignED	Editor de escrita em LIBRAS, ajuda na comunicação por sinais por meio da digitação do diálogo.
	SignSIM	Ferramenta para tradução entre LIBRAS-Língua Portuguesa e vice-versa, não utiliza nenhum processamento, interpretação ou análise do contexto.
2008	LIBRASNet	Curso de Educação a distância que se destina a ensino de LIBRAS para ouvintes.
2009	Sensor LIBRAS	Tradução interlínguas-intermodal – foco na datilologia dos sinais LIBRAS.
	iSign	Software dicionário que utiliza avatar animado.
PROPAGAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DOS SMARTPHONES DE MODO PESSOAL		
2013	Hand Talk	Ganhador do prêmio World Summit Award Mobile das Nações Unidas, transformar imagens e textos em linguagem de sinais.
	ProDeaf	Aplicativo brasileiro que traduz fala e escrita para linguagem de sinais.
2016	MotionSavvy	A partir de um tablet com câmeras, identifica os gestos do surdo em um espaço virtual, traduzindo para palavras em inglês e reproduzindo através de uma voz automatizada e vice-versa.
2018	SignumWeb	Plataforma de intérpretes virtuais em tempo real.
2019	ChatterBaby	ajuda pais a identificar o motivo do choro do bebê. Com a ajuda da inteligência artificial, o algoritmo prevê com mais de 90% de precisão e sinaliza com mais de 90% de acerto os gritos de dor.

	Live Transcribe	Desenvolvido pelo Google e pela Universidade Gallaudet, realiza transcrição de voz e som em texto, em tempo real, na tela.
2020	Primeira Mão	Jornal semanal bilíngue, em português e na Língua Brasileira de Sinais (Libras), com as principais notícias do Brasil e do mundo. Produzido pela TV INES, do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Fonte: Santos e Wunsch (2021) com base em Amorim (2012)

A descrição do quadro 2 é relevante porque é possível verificar que as potencialidades do uso das tecnologias para a pessoa surda evoluíram em sistemas, interfaces, porém mais que isto, que ao longo do tempo o grande desafio foi e é desenvolver uma tecnologia que ajude a superar a barreira de comunicação entre o surdo e o ouvinte.

E, ao pensar que as tecnologias proporcionam uma real ferramenta para a aprendizagem colaborativa do surdo, não é possível deixar de citar os smartphones.

Antes destes, os surdos brasileiros utilizavam a língua portuguesa escrita para qualquer comunicação. É com as tecnologias vinculadas à videochamada que os surdos puderam efetivamente exercer seu direito constitucional de uso de sua língua materna a longa distância, aprofundando mais a aprendizagem colaborativa, posicionando para que haja mais engajamento e posicionamento didático de incluir minorias, como a minoria surda.

Neste momento, é possível verificar que há uma consciência da questão e da necessidade de investigar e regulamentar projetos de construção desses dispositivos para deficiência. Vê-se invenções importantes para compensar, mitigar ou neutralizar a deficiência, bem como melhorar a comunicação e participação social.

Sob esta perspectiva, Stachowiak e Estrada-Hernández (2010) descreveram termos chave como medidores de utilização das TA, o que possibilita a análise da inclusão destas ferramentas em diferentes contextos sociais e de especificidades da deficiência, dos quais avulta-se quatro dando destaque para a utilização no aspecto educacional do surdo:

- Software de reconhecimento de voz, usa a voz do usuário para inserir texto no computador ou comandos de voz para controlar aplicativos do computador;

- Design Universal para Aprendizagem, estrutura para aplicar os princípios do design universal a currículos, materiais instrucionais, atividades educacionais e avaliações para torná-los acessíveis a todos os alunos, independentemente da capacidade ou estilo de aprendizagem;
- EPortfolio: uma coleção eletrônica de exemplos tradicionais (ensaios, planos de aula, etc.) e multimídia (apresentações em PowerPoint, vídeos, etc.) do trabalho de um professor;
- Continuum de TA, meio de categorizar dispositivos de tecnologia assistiva com base em seu nível de sofisticação, quantidade de treinamento necessário para uso e custo relativo. No continuum, esses auxílios, de uma forma geral, podem ser classificados seu nível tecnológico, nenhuma tecnologia (usos especiais de métodos e objetos comuns), baixa tecnologia (adaptação de ferramentas existentes), tecnologia média (produtos e equipamentos de certa complexidade tecnológica) e alta tecnologia (produtos e equipamentos de grande complexidade tecnológica).

Pensar na TA, portanto é, como apontou Galvão (2009), utilizar um objetivo específico: trazer maior autonomia ao sujeito. Ou seja, é dizer que,

no sentido amplo, o objeto da tecnologia assistiva é uma ampla variedade de recursos destinados a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado, etc.) a pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Esses suportes podem ser, por exemplo, uma cadeira de rodas [...], uma prótese, uma órtese, e uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal (comunicação, alimentação, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho, elementos arquitetônicos e outras) (GALVÃO, 2009, p.13)

Não é a intensidade da base computacional ou eletrônica que está no artefato e/ou serviço que faz haver maior ou menor inclusão, sem o apoio e a vontade de acompanhar os utilizadores, o trabalho realizado com TA frequentemente leva ao uso impróprio, uso limitado ou abandono (PHILLIPS e ZHAO, 1993).

A referência acima, de 1993 e de 2020, mostra que a pesquisa da área indica que os recursos evoluem, mas a carência na qualidade da utilização nem tanto.

Assim, identificou-se que não só é importante proporcionar oportunidades de formação de desenvolvimento profissional aos que estão junto aos surdos, mas é fundamental criar uma geração de quem está com o surdo, tanto da educação geral como especial, que não sejam apenas conhecedores do uso de vários tipos de TA, mas que estejam também confortáveis para incorporá-los adequadamente no ambiente de interação surdo-ouvinte ou surdo-surdo.

Isso se manifesta no amplo desenvolvimento e uso de aplicativos assistivos, que se difundiram e se popularizaram entre as pessoas que deles precisam, pois se adaptam aos hábitos de uso e às preferências dos usuários atuais, desde os mais jovens.

Mais recentemente, a possibilidade de videoconferências foi muito disseminada, e é muito utilizada pelos surdos e pela comunidade surda.

Essa diversidade de aprendizagem pelas tecnologias está altamente fundada na internet, e no que o acesso a ela permite. Sem dúvidas para os surdos a possibilidade de uso da internet e das tecnologias é um fator central nas relações cotidianas.

a internet amplia e potencializa o acesso à liberdade e à autonomia. A informação disponibilizada na rede sacia e fomenta a curiosidade, fornece informações e favorece a construção do conhecimento de maneira independente da escola. Como os recursos tecnológicos atualmente disponíveis, o acesso à informação e ao conhecimento é possível dentro e fora da escola (CARNEIRO et al., 2018, p.3).

É como se nessa ferramenta de Tecnologia Assistiva (embora seja tecnologia geral dentro de alguns aplicativos) que a visualidade da cultura surda ganha vida e dinâmica. Nas palavras de Strobel (2008) podemos inferir que nas atuais videoconferências há a possibilidade de interação orgânica em LIBRAS enquanto povo surdo, sendo que é “um povo se constitui[r], integra[r] e identifica[r] as pessoas e lhe dá o carimbo de pertencimento, de identidade. Neste caso, a existência de uma cultura surda ajuda a construir as identidades das pessoas surdas dentro da sociedade” (STROBEL, 2008, p. 22).

Assim, as videoconferências se tornam espaços virtuais de interação orgânica entre a Comunidade Surda por meio do uso da língua de sinais.


Mais especificamente sobre tecnologias na comunidade surda, Campello (2014) levanta que

o fato de que as pessoas surdas querem preservar sua língua e cultura, mas não significa que elas também não querem abraçar a tecnologia, e que o desafio é, como os sinais nas suas perspectivas sobre tecnologia científica, de mostrar em um mundo que vive, pensa, respira e olha dentro da perspectiva do sujeito surdo (CAMPELLO, p.101)

Há, portanto, uma convergência entre as tecnologias disponíveis atualmente e a adesão da Comunidade Surda dessas tecnologias em suas vidas. Percebe-se, assim, o aumento da inserção de surdos no uso de tecnologias e de reivindicação de ampliação de uso de LIBRAS nas tecnologias.

E sendo seguido por uma imagem como a da figura 3.

Figura 3: Exemplos de Plataformas de Videoconferência para surdos

1. YouTube	2. Prezi	3. ProDeaf	4. HandTalk	5. SuiteVLibras
				
				
www.youtube.com	www.prezi.com	www.prodeaf.net/	www.handtalk.me	www.softwarepublico.gov.br/social/suite-vlibras

Fonte: Pereira e Krieger (2018, p. 179)

Acredita-se que a este ponto da discussão, já não admire vemos um quadro como este com diversas maneiras possíveis de acessar ao mesmo conteúdo. Sempre é necessário respeitar todas as diversas formas em cada sujeito irá se sentir confortável para ter seu contato com dado conteúdo.

Sintetizando, o momento de desenvolvimento tecnológico que vivemos hoje já proporciona um acesso muito maior aos surdos. De possibilidade apenas por comunicação com cartas para uma chamada de vídeo há um salto gigantesco, com a presença maciça e concreta da visualidade nas tecnologias.

Também pode-se dizer sobre a ampliação em números dos profissionais tradutores e intérpretes, que gera a possibilidade de contratar tais serviços para as mais diferentes necessidades cotidianas (médico, banco, educação etc.).

Retomando especificamente ao campo da educação, Pereira e Krieger (2018) indicaram o benefício dos usos de tecnologias para um ambiente com surdos. Para os autores

podemos considerar que as contribuições que as Tic outorgam à prática pedagógica de docentes em relação aos surdos, surdos se estendem aos demais estudantes. Além disso, verificamos que os recurso tecnológicos podem incentivar o educador e os estudantes a engajarem-se em formas diversificadas de aprendizagem (PEREIRA e KRIEGER, 2018, pg. 180)

É possível, então ampliar o que é trazido na citação para além dos muros das instituições ensino. A autonomia dos surdos é mais bem viabilizada por meio dos aparatos tecnológicos, que trazem as informações de maneira visual (na maior parte das vezes em português escrito) o que já difere positivamente de algumas décadas atrás.

6. COMUNICAÇÃO DE UMA PROFESSORA SURDA NA PANDEMIA PÓS-MARÇO DE 2020: DIÁRIO DE BORDO

A partir deste pressuposto, todos os materiais sociais deveriam conter algo nesse sentido,

indicando as ferramentas que serão exploradas no estudo. Para isso, serão inseridos códigos de resposta rápida (QRCode) que podem ser facilmente scaneados usando a câmera da maioria dos telefones celulares para acessar os referidos endereços virtuais. Optamos por tal metodologia acreditando que as possibilidades de aplicação das Tics podem ser exploradas em todos os espaços de disseminação e troca de conhecimentos, inclusive nas comunicações acadêmicas. (PEREIRA; KRIEGER, 2018, pg. 178)

Nesse contexto, na área de pessoas com deficiência(s), a “Tecnologia Assistiva diz respeito à pesquisa, fabricação, uso de equipamentos, recursos ou estratégias utilizadas para potencializar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência” (BRASIL. 2009, pg.11) porém o texto em si é muito amplo e não especifica o uso da LIBRAS diretamente, fala apenas em “comunicação”. E se tratando de um documento de uma subsecretaria do governo federal, esperava-se a previsão da LIBRAS como acessibilidade e TA, principalmente por essa publicação ser de 2009, e, portanto, posterior à lei que reconhece a LIBRAS (2002) como meio de comunicação da comunidade surda e pela lei já estar regulamentada desde 2006 pelo decreto 5.626 de 2005.

É sabido que há um movimento nas IES com projetos que visam

criar recursos a fim de dirimir dificuldades de comunicação entre surdos e ouvintes e entre as modalidades das línguas a que cada grupo recorre, a saber: para a Comunidade e o Povo Surdo a Língua Brasileira de Sinais - Libras, uma língua gestual visual, articulada pelas mãos e/ou pelo tato e, para os ouvintes cujas línguas são orais auditivas, articuladas com o aparato vocal e percebida pela audição. (SAÚDE; BATISTA., 2018, p.173)

Embora saibamos de iniciativas como estas relatadas, percebemos que há ainda um longo caminho a trilhar para que as Tecnologias Assistivas atendam realmente à acessibilidade dos surdos. A falta de literatura tratando de LIBRAS em Tecnologias Assistivas é um retrato da ainda marginalização da LIBRAS e, por consequência, marginalização do próprio Povo Surdo.

Pensando um momento sobre as TA que já foram utilizadas por professores surdos em um passado não muito distante (aproximadamente de

1980-2005), havia um aparato de instrumentos que já nem utilizamos mais. Dentre eles podemos citar o mimeógrafo, a máquina de datilografia, o telex, o fax, a xerox, as fitas VHS e o retroprojetor que muito foram utilizados pelos surdos que ensinavam LIBRAS em associações ou em contextos religiosos. Todos que pudessem registrar ou facilitar a transmissão dos sinais em uma perspectiva visual de comunicação, como afirma Garcia (2017), que em última instância a LIBRAS é uma TA que se utiliza das mãos/corpo e da visão para a percepção.

Essa dinâmica do docente surdo e do uso de tecnologias é trazido como

fundamental que o professor esteja em constante interação com o “mundo surdo”, que veja a si mesmo como membro de uma cultura essencialmente visual, que se coloque como “modelo lingüístico e cultural” ante seus alunos, que, enfim, assuma sua responsabilidade de resgatar e incentivar a produção cultural surda. (BASSO et al., 2009, p.23)

E é essa visão de mundo de maneira visual que é colocada quando há o surdo envolvido. A maneira de se comunicar é pelo visual, então há uma significação de conceitos abstratos de maneira visual (e de língua minoritária se comparada à língua oficial), há mais diversidade. À época, o lançamento de celulares populares que disparassem os chamados “torpedos” foi altamente utilizado pelos surdos, porém ainda na língua portuguesa (sem contar os valores de pacotes de torpedos que nem sempre eram acessíveis). Vai ser apenas no passado recente com os *smartphones* que irão viabilizar de fato a transmissão simultânea de imagem/vídeo, possibilitando uma conversa ao vivo em LIBRAS, ou por meio de troca de vídeos gravados. Ainda assim, nos aplicativos que é possível realizar essas conversas, a interface deles continua em língua portuguesa (barra de ferramentas, ícones, *links*, *hiperlinks*, contratos e termos de uso etc.). Historicamente falando, “Do ponto de vista dos surdos o uso do computador e da Internet inaugurou uma nova dimensão às suas possibilidades de comunicação, pois são tecnologias acessíveis visualmente.” (STUMPF, 2010, p. 2)

Reafirmando ainda o que foi dito de até as plataformas estarem em língua portuguesa, a pesquisadora Stumpf (2010) afirma que

Ainda que os faxes, pagers, telefones celulares com mensagens e Internet com programas de Chat tenham alcançado imensa popularidade

entre usuários surdos, todos esses meios de comunicação requerem fortes conhecimentos de leitura e escrita, seja em inglês, seja em português, para poder interagir com ouvintes ou outros surdos a distância. A maioria dos surdos tem um nível muito mais alto de instrução em sua língua de sinais do que nas línguas escritas de seus países, por causa das dificuldades que são inerentes a aprendizagem de uma língua falada usando apenas o canal visual. Problema semelhante acontece na televisão quando coloca legendas. Um sistema de animação poderia traduzir a língua falada ou as legendas para as línguas de sinais. (STUMPF, 2010, p. 30)

Ainda que a proposta de “um sistema de animação” em substituição à legenda não seja um consenso na comunidade surda que acredita que a interpretação não pode ser gerada automaticamente, pois sempre é contextual; assim como tem a mudança de idioma falado, a mesma opção deve ter para os surdos verem traduções em suas línguas de sinais. Isso tudo ainda atrelado às diferenças de nível de educação dos surdos, como mostrou Stumpf (2009).

Durante esta pandemia do COVID-19, pude parar e refletir sobre diversas situações que antes sequer eu teria tempo para analisar, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional.

Iniciando pelo âmbito pessoal, pude perceber diversas iniciativas dentro da comunidade surda, com vários surdos se posicionando e trazendo para as plataformas digitais informações corriqueiras e de utilidade pública. Antes já havia trincheiras de discussões em Libras, mas durante a pandemia isso tomou outras proporções com lives e vídeos sobre os mais diversos assuntos.

Parece a pandemia ter rompido um paradigma para os surdos, sendo que há mais autoria de informações em Libras nos ambientes tecnológicos do que havia antes, com divulgação de contação de histórias para crianças surdas, entrevistas, debates, cursos *on-line* e gêneros literários como poesia, contos e fábulas. Sem contar todo o acesso em Libras a diversos conteúdos antes não acessíveis.

É interessante notar também que nós, da comunidade surda, sempre nos utilizamos das tecnologias disponíveis para a comunicação. A possibilidade de registro visual (vídeo) ao alcance das mãos com smartphones e tablets sempre foi muito explorado por nós. Além disso, já tínhamos o hábito de marcar conversas por vídeo (o que se aproximaria da chamada de voz para ouvintes) e já nos eram conhecidas as diferentes maneiras disponíveis para conversarmos ou trocarmos informações. Vejo que o acréscimo durante a pandemia foi a preocupação de promotores de lives (principalmente os musicais, mas também em conferências,

cursos, palestras entre outras) incluïrem o quadro de intérprete, possibilitando a participação e apreensão dos conteúdos por surdos nesses ambientes.

O convívio social foi muito reduzido com a pandemia, mas senti uma dificuldade maior de comunicação com pessoas ouvintes não sinalizantes. Antes da pandemia era possível fazer um pouco de leitura labial¹⁰, que facilitava a interação e que foi completamente impossibilitado dado o uso obrigatório de máscaras por todos.

Recorremos apenas à escrita em segunda língua, ocasionando grandes dificuldades de compreensão. Um exemplo muito corriqueiro e de fácil compreensão é no ambiente hospitalar, todo o corpo de profissionais usa máscaras, e as informações médicas são de altíssimo grau de especialidade, que para uma pessoa surda sozinha nesse ambiente sem acessibilidade (intérprete) ocasiona grande constrangimento e dificuldade de acesso. Essa experiência hospitalar específica agora se expande para todos os lugares como mercados, padarias e farmácias.

Há de se destacar também a mudança no ritmo de trabalho, que acredito ter sido menos impactante do que para professores ouvintes. O trabalho por meio tecnológico para mim não foi difícil pelas tecnologias em si, porém eu senti uma grande pressão sistemática pelo excesso de responsabilização e exacerbada quantidade de informação passada ao mesmo tempo. Como eu já relatei, as ferramentas tecnológicas já eram de meu conhecimento e familiaridade, e já estudei e trabalhei até mesmo com aulas a distância (EaD), mas o modelo simultâneo de ensino foi novidade e de fácil adaptação. Sinto falta da aula presencial principalmente pelo convívio e possibilidade real de ver a produção em Libras dos estudantes, o que possibilita uma interação melhor enquanto docente até mesmo para ver e corrigir a produção em Libras dos estudantes.

O ensino durante a pandemia também gerou adaptações para mim, principalmente quando preciso do trabalho de intérpretes. É mais distante o acompanhamento do trabalho, porém a sistemática permanece a mesma. Eu preciso de intérpretes apenas para as aulas teóricas de temáticas relacionadas ao histórico de educação de surdos, de acessibilidade nas escolas e legislações

¹⁰ Vale ressaltar que o uso de leitura labial pelos surdos varia muito. Há surdos que não conseguem minimamente uma leitura labial, e até os que têm uma maior “proficiência” chegam a menos de 40% do conteúdo falado.

pertinentes; nesse sentido já estou muito acostumada a terminar os slides e preparação da aula com certa antecedência, pois há a necessidade de o intérprete se familiarizar com o conteúdo antes da aula. Esse período de aulas com intérprete é curto quando na sala de aula, já ao vivo pela *internet* o intérprete continua durante todas as aulas e na maioria das vezes consigo a interação com os estudantes por meio dos bate-papos e da intermediação direta pelas tecnologias.

O ensino a distância da maneira que está posto gera algumas dificuldades. Todo o suporte tecnológico depende da estrutura que eu já tenho previamente, por exemplo. Há momentos em que a conexão com a *internet* não é estável ou de qualidade, o que dificulta em aulas ao vivo, pois meu vídeo trava ou fica de baixa qualidade. O mesmo muitas vezes acontece com os estudantes, e é difícil compreender o que está sendo sinalizado. Vale ressaltar que a maioria das plataformas digitais de áudio e vídeo priorizam o áudio ao vídeo em momentos de instabilidade de transmissão, para que não se perca o que é falado oralmente, mas no caso do uso dessas mesmas plataformas por surdos, o prejuízo de imagem em detrimento do som gera incompreensão da sinalização.

Ao mesmo tempo em que há essas barreiras, sinto que eu consegui avançar profissionalmente neste desafio de aulas ao vivo. Ensinar a distância e receber simultaneamente pelo bate-papo (*chat*) a dúvida de um estudante é desafiador, e sinto que eu estou aprendendo muito nesse processo. O interessante da tecnologia é isso, sempre está em movimento, alterando-se, inovando-se e eu estou inserida neste contexto dinâmico.

Em síntese, estarmos necessariamente inseridos nas tecnologias por conta da pandemia melhorou muito a interação para as pessoas surdas. As ferramentas que já existiam e eram largamente utilizadas por surdos, agora estão em aprimoramento dado o uso por ouvintes também. A vídeo chamada como comunicação entre os já era muito utilizada e agora se fortalece ainda mais, bem como de surdos com ouvintes que sabem língua de sinais. Até mesmo com pessoas que não sabem Libras, a conversa por texto é viável para informações e comunicação básica.

Sob esta ótica, acredito que todo esse uso de tecnologias durante a pandemia continuará depois dela, e essa realidade é e está muito mais acessível

e concreta para as pessoas surdas, e espero que continue assim. E, nesta perspectiva, não teria o porquê desta dissertação ser apenas na modalidade escrita ou apenas em língua portuguesa.

Assim, utilizarei, a partir deste momento, as mesmas tecnologias até aqui defendidas como suporte para o surdo para descrever as minhas categorias de análises dos dados do meu diário autobiográfico de forma bilíngue (PORTUGUÊS-LIBRAS).

Para assistir ao vídeo em Libras, posicione o celular no QR CODE¹¹ de cada categoria, abrirá um vídeo descritivo dos temas abordados.

6.1 A (minha) relação com os colegas professores quando soube que teria o isolamento da pandemia

Esta foi a questão que me surpreendeu. Minha relação com colegas professores ouvintes foi tranquila da minha parte. Mas da parte deles, nem tanto. Tudo aconteceu rápido e logo se espalharam o envio de fotos deles trabalhando em regime de teletrabalho na internet (*on line*). A preocupação de todos era se uma professora surda conseguiria trabalhar assim, afinal acharam que teria muita dificuldade, muitos obstáculos.

Foi então que, na verdade, eu ative-me sobre a sorte que tinha. Ora, eu já tinha a experiência do trabalho remoto *on line*. Usar tecnologias para as minhas atividades vem desde sempre. Eu sempre precisei de recurso tecnológicos para me comunicar. A comunicação a distância é um pressuposto do século XXI, ou seja, a minha voz se dá por meio *on line* e, assim, a dificuldade que os professores ouvintes tiveram para se adaptar para suas aulas não presenciais, para mim, foi uma atividade cotidiana.

¹¹ Construir o code QR de qualquer rede para oferecer e completar dentro o que tem e potencializar independência e melhor acesso informação e comunicação *on line* de surdos. Pode ser as pessoas tradutoras surdas (não qualquer pessoa surda) e tradutores ouvintes trabalham juntos. A minha riqueza formação é de ensinar Libras com apoio de tecnologias para facilidade de estimular as pessoas surdas e não surdas sem dificuldades. Por exemplo: dar um link de aula completa, atividades e vídeos com Code QR (dentro texto e libras como bilíngues)

Para saber mais sobre este tópico:

Figura 4: Relação com os colegas professores



Fonte: Santos e Wunsch (2021)

Muito contrário: eles, certamente sim estão dificuldades de relacionar com professora surda porque falta de comunicação. Porque achavam que professora surda precisa de dependência de ficar ao lado de intérpretes (24 horas) todas as aulas, mas não, somente precisamos de intérpretes para as aulas de base teórica com discursos mais demorados, longos.

Importante destacar que é o compromisso da professora surda falar voz (sem força de falar próprio de surdos) com intérpretes por causa de mundo ouvinte sem limites. Isto é diferente de ter uma comunicação e aula (*on line*) para acompanhar intérpretes.

6.2 As (minhas) preocupações enquanto pessoa e professora surda perante o isolamento

Principalmente comunicação por causa de máscara de proteção à saúde, a minoria da população ouvinte sabem falar Libras E muitos dos surdos leem a comunicação labial.

Darei um exemplo desta preocupação: imagina quando a pessoa surda ficar doente e como comunicar com os enfermeiros e médicos que não podem tirar máscaras? Mudar a estratégia de como comunicar-se com papel de escrita, impossível para entender: duas coisas: médicos não explicam detalhadamente o

que se passa, não tem conhecimento sobre surdos e também escrita de português deixa confuso para surdos.

Para saber mais sobre este tópico:

Figura 5: Preocupações enquanto pessoa e professora surda

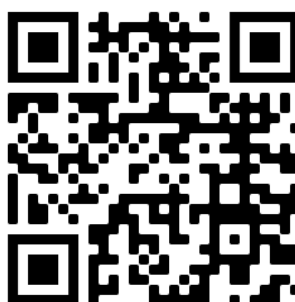


Fonte: Santos e Wunsch (2021))

Importante destacar nesta categoria que a maioria dos surdos, pela minha experiência, têm dificuldades de compreender a língua portuguesa. Isto se dá pela baixa relevância que os sistemas dão para leitura e interpretação de texto durante todos os níveis educacionais.

Para saber mais sobre este tópico:

Figura 6: Preocupações enquanto pessoa e professora surda II



Fonte: Santos e Wunsch (2021)

Só preocupo de dar aula qualidade por causa de internet (velocidade) para evitar para atrapalhar visual (não consegue assistir) por causa de mãos.

6.3 A (minha) relação com as tecnologias *on line*, antes do isolamento

Antes da Pandemia, minha relação era fiel com a tecnologia, especificamente para comunicação *on line* todos os dias.

A comunicação sem as *bases on line* para um surdo, torna-se completamente inviável. Antes de isolamento, já usávamos para web conferência: cursos, palestras, divulgação, entre outros.

Antes de pandemia já dei aulas a distância, da disciplina de Libras, como aulas gravadas, nas quais depois os alunos assistem e sempre usam como estratégia de estudo.

Para saber mais sobre este tópico:

Figura 7: Relação com as tecnologias *on line*, antes do isolamento



Fonte: Santos e Wunsch (2021)

6.4 A (minha) relação com as tecnologias *on line*, durante o isolamento

É verdade que a utilização das tecnologias se intensificou nos últimos tempos. Fato este que ajudou muito surdos porque apareceu como suporte informacional de Libras, tem tudo o que precisa pra assistir, por exemplo: Youtube, Instagram e Facebook. Hoje as informações ali contidas estão mais acessíveis e com conteúdo mais relevantes para a população surda.

Hoje os surdos são autores de conteúdos *on line*, não apenas consumidores. Os surdos planejam, editoram, aparecem.

Assim, o que antes da pandemia servia-me como fonte de comunicação, durante a pandemia foi usado para produção de aulas e de itens de meu entretenimento. É interessante ver o movimento integrador dos surdos nos meios digitais para ações de colaboração e de criatividade.

O grande desafio deste período, é sentir-se incentivadora do conhecimento dentro de tecnologias, a novidade é que ajudou muito para relatos de afetividade, confiança e segurança. Aspectos estes fundamentais para professora destes tempos atuais.

Acredito que estar enquanto docente neste cenário faz com que a aprendizagem, minha e de meus alunos, abriu um mundo surdo com tecnologia sem medo.

Para saber mais sobre este tópico:

Figura 8: Relação com as tecnologias *on line*, durante o isolamento



Fonte: Santos e Wunsch (2021)

6.5 A (minha) relação com as lives na internet feitas por surdos/ para os surdos

Live influenciou intensamente e mudou visão dos surdos para o resto do mundo.

Com o advento da pandemia em 2020, muitos surdos ficaram instigados para ocupar seu tempo ocioso e tiraram muitas ideias para gravar e, assim, divulgar a Libras e própria língua dos surdos na comunidade em geral.

A partir deste cenário começaram a surgir tudo em língua de sinais, receitas, aulas, poesias, piadas, poesias, VV (visual vernacular), fábulas, histórias, competições, entrevistas (vidas de pessoas surdas como representantes), teatros e principalmente tecnologias e outros (principalmente tudo de cultura surda).

Ajudou muito surdos buscam para crescer conhecimentos. O mundo abriu porta de tecnologias para surdos.

Antes do isolamento, os surdos não produziam nesta intensidade para a internet para divulgar e agora muitos surdos são influenciadores digitais. Tecnologia quebrou gelos de surdos, como barreira, como muro alto. Conseguem de mostrar o que precisam e como precisam.

Os surdos conseguiram abrir um mundo com apoio de tecnologia.

Para saber mais sobre este tópico:

Figura 9: Relação com as lives



Fonte: Santos e Wunsch (2021)

6.6 A (minha) relação on-line com os intérpretes para as suas atividades profissionais

Esta categoria se torna importante para este estudo, porque esclarece a relação do surdo com o intérprete. Destaque para a não dependência, mas sim profissões correlacionadas em prol da atividade docente. O intérprete não é a voz do surdo, é a ponte, é uma relação humana e afetiva de companheirismo.

Para isto, é preciso deixar os intérpretes e tradutores com tudo pronto antes de estudar, analisar, pesquisar (texto e imagens) nos slides da professora e sinalizar antes com professora, usar voz o que professora sinaliza em Libras, acompanha metodologia surda.

Voz e Libras mesmo tempo de intérprete para acompanhar professora falar. Para ministrar as aulas, é preciso colocar slides e pedir para abrir e assistir ao mesmo tempo, para que os ouvintes assistam a não para ouvintes aprender Libras. É um apoio para buscar os conhecimentos e a teoria.

Para saber mais sobre este tópico:

Figura 10: Relação *on line* com os intérpretes



Fonte: Santos e Wunsch (2021)

6.7 Afinal, como estão sendo as minhas aulas *on line* durante a pandemia?

A experiência foi incrível, apesar de acostumada com as tecnologias, nunca tive tão intensamente que trabalhar com elas. Receber o respaldo positivo dos alunos, mensagens no ambiente virtual também foi instigante a sempre melhorar enquanto professora.

Senti-me mais inserida. Dar aula normalmente com tecnologia sem barreira na web conferência, como todos os professores, tendo as mesmas barreiras que os demais professores, afinal, a internet trava para todos.

Obviamente a questão da conexão é mais intensa para os surdos, pois sem visual, sem ver as mãos, sem saber o que acontece com o outro do outro lado do monitor do computador.

Eu acredito que a pandemia fez a minha docência estar mais significativa, as relações se intensificaram os ouvintes alunos, professores e gestores.

Para saber mais sobre este tópico:

Figura 11: Minhas aulas *on line* durante a pandemia



Fonte: Wunsch e Santos (2021)

7. CONSIDERAÇÕES: PRODUTO DE APLICABILIDADE PEDAGÓGICA

Ao considerar as questões até aqui abordadas, tendo como norte o objetivo central “**compreender os principais desafios deste docente frente a utilização de ferramentas *on line* de comunicação para ministrar suas aulas**”, uma das principais indagações do estudo foi analisar como se dá a relação professor surdo-ferramentas *on line* de comunicação-conteúdo-alunos entre os meses de março de junho de 2020.

Ao descrever o (meu) cotidiano de uma docente surda na pandemia viu-se que é preciso pensar para além do recurso ou do serviço, é preciso pensar em ambientes mais familiares ao surdo, por existir uma gama de ambientes virtuais que a comunicação se dá por meio visual (e durante a pandemia ficamos apenas com as plataformas digitais).

As relações de planejamento de aula e de criação de ambientes de ensino (presencial ou virtual) estão sempre embasadas na visualidade e diálogo entre professor e turma.

Neste sentido, o artigo "Uso de comunicação mediada por computador por surdos e deficientes auditivos" de Bishop, Taylor e Froy (2000) foi lembrado especificamente sobre a questão da construção da comunicação entre surdos e a sociedade ouvinte. Os autores discutiram há 21 anos como poderia ser a interface multimodal para fazer a ponte entre os surdos e a sociedade com audição normal, investigando os agentes de auto tradução que consistem no reconhecimento da língua de sinais, síntese de gestos manuais, leitura labial, detecção de recursos e animação facial.

Tal artigo, portanto, torna-se um importante norte deste ponto da pesquisa, pelo impacto que teve em uma época que a utilização das tecnologias da informação e comunicação começavam a se intensificar no cotidiano das pessoas.

Afinal, ao revisitar os pontos destacados por Bishop, Taylor e Froy (2000) sobre a interação humano-máquina, quais dicas poderiam ser válidas 21 anos

depois para o apoio na otimização do trabalho do professor surdo pós-pandemia COVID19 com o advento do isolamento social?

A partir da tentativa de responder tal questão surge o desenho de um diagrama sobre os **principais pontos a serem considerados acerca da comunicação de um professor surdo na Educação Superior em tempos pandêmicos pós-março de 2020**, tendo como base comparativa os estudos de Bishop, Taylor e Froy (2000) e sendo revistados por esta pesquisadora, conforme apresentado no quadro3.

Quadro 3: Pontos - comunicação do professor surdo na ES em tempos pandêmicos

BISHOP, TAYLOR E FROY (2000)	REVISITA DOS TERMOS EM 2021 - PÓS-PANDEMIA COVID19
CMC - comunicação mediada por computador	CMD – Comunicação mediada pelo digital
IDC - Isolamento devido a Dificuldades de Comunicação	CSDIS – Comunicação Sem Dificuldade de Interação Social
CdE – Comunicação de Emoções	CEA – Comunicação de Emoções
ITG – Interação tridimensional do gesto	IRG – Interação real do gesto
ApS – Ambientes para Surdos	CAC – Comunicação em Ambientes Compartilhados

Fonte: Wunsch e Santos (2021)

O primeiro ponto a considerar é a citação de Heim (1993) no qual afirmou que onde a tecnologia toca nossa linguagem, ela toca onde vivemos. A linguagem é a base do nosso conhecimento, autoconhecimento, sociabilidade e comunidade.

Assim, tais vê-se que duas décadas depois os aspectos do reconhecimento e síntese da língua de sinais são propostos como fonte chave de comunicação e que os meios digitais de comunicação, via internet, apoiam afazer uma melhor síntese da linguagem dos sujeitos surdo, logo, dos professores.

As informações do movimento são capturadas para melhorar a interface multimodal sujeito surdo-internet para implementar a comunicação em linguagem mais atualizada, consistente e inclusiva.

Contudo, pensar em um diagrama que venha a apoiar novas bases formativas de professores universitários, de comunidades acadêmicas, vai além da preocupação com a origem, grau, tipo de perda, início e patologia estrutural da surdez. Igualmente vai além da questão da inclusão do sujeito surdo neste nível de ensino. O diagrama aqui proposto é um alicerce de integração do professor surdo por meio da superação da deficiência comunicativa e as implicações que

pode haver para este docente, no que diz respeito às suas estruturas sociais e pedagógicas. A consequência imediata da surdez é uma falha na comunicação, por meio da qual a função comunicativa precisa ser iniciada ou restaurada.

Nesse sentido, torna-se fundamental pensar em estratégias de empoderamento - destinadas a promover não apenas um empoderamento psicológico individual, mas também comunitário - devem se concentrar na remoção das barreiras de comunicação.

É preciso, assim, pensar em interfaces que estão cada vez mais sendo usadas em apoiar a troca de informações interativas. Por exemplo, com aplicativos diferenciados de “comando e controle” para aplicações pela complexidade da tarefa e o aumento correspondente na complexidade da língua usada. Logo, rever estes conceitos é desempenhar o papel de um agente cooperativo em diálogo; por exemplo, ajudando a garantir que o diálogo prossiga sem problemas.

Em 2021 é necessário que os professores e pesquisadores sobre surdez apoiem para saber mais sobre as necessidades do sujeito surdo, não apenas nos equipamentos, estruturando estudos que sejam a fonte de resolução de problemas no diálogo, como reconhecimento de fala e da língua.

Assim, criar uma estrutura visual para organizar futuras idealizações de formações e/ou ferramentas que ajudem a melhoria da comunicação do professor surdo em seus cenários pessoais, formativos e profissionais é ter uma referência de construção desejável para usar para além da língua simbólica, mas da língua real e complexa, suportada por alicerces como simultaneidade e controle em tempo real, que são vitais para reações esperadas destes sujeitos.

Logo, as bases propostas “CMD, CSDIS, CEA, CAC” podem ser formas de resiliência das duas principais de se comunicar com outras pessoas - leitura labial e linguagem de sinais, bem como a escrita, ao serem considerados como alternativas de colaboração, criatividade e não apenas de retransmissão por telefone que envolve a comunicação por meio de uma operadora.

Este produto poderá ser utilizado em programas de formação, instituições de ensino superior na perspectiva da otimização da relação entre universidades-professor surdo-conteúdo-graduandos.

Figura 12: Diagrama Comunicação Professor Surdo na Educação Superior



Fonte: Santos e Wunsch (2021)

CMD – Comunicação mediada por meios digitais

Esta revisita supera o conceito de que a surdez é frequentemente considerada apenas um e único fenômeno. E que, conseqüentemente, os surdos são retratados como um corpo unificado de pessoas que compartilham um único problema.

Do ponto de vista médico, pode até ser, pode até ser trabalhada com uma classificação de surdez na qual as patologias atribuíveis a um distúrbio do ouvido interno.

Para refletir sobre as tecnologias digitais de comunicação como apoio para a superação do isolamento das pessoas surdas, é necessário destacar que não foi o advento da pandemia que fez esta necessidade emergir. Autores como Grove (1997), Avery (1998) e os próprios Bishop, Taylor e Froy (2000) relatam este impacto desde a virada do século.

Estes autores deram-nos estudos, que servem como bases hoje em dia, sobre que os sujeitos surdos podem sim serem experimentadores de isolamento devido a dificuldades de comunicação, afinal a língua principal é o sinal, evidenciando a probabilidade de poder ficar dispersos e isolados.

Contudo, a comunicação mediada por meios digitais pode ajudar a superar: - atitudes sociais e preconceito e falta de formação dos professores surdos, bem como de quem trabalha com este professor surdo, desenvolvendo a confiança social e as habilidades necessárias para a plena participação social.

CEA – Comunicação para/com emoção e afeto

Conseqüentemente, ambientes de comunicação devem seguir o discurso interativo cooperativo, ou seja, uma interface onde o sujeito surdo delega uma tarefa para ações para resolver a tarefa.

Um resultado interessante deste estudo autobiográfico diz respeito à relevância da comunicação *on line* para/com as questões emocionais e afetivas.

Foi percebido que ao usar plataformas de conversas com vídeo, a trocas de informações podem simular bem a comunicação face a face.

Na verdade, pode-se perceber que as emoções podem ser difíceis de transmitir por meio de métodos baseados em texto: a emoção geralmente é exibida nas expressões faciais, manuais.

Isso é reforçado em confiar na expressão facial, postura e movimento para obter tais informações.

É importante destacar que profissionais da computação têm tentado superar esses problemas por meio da introdução de pictogramas, conhecidos como *emoticons*. Por exemplo:

Figura 13: Exemplos de emoticons



Fonte: WhatsApp (2021)

Eles fornecem uma abreviatura para a descrição da condição física e emocional em algumas teclas.

Assim, é possível afirmar que os emoticons fornecem aos sujeitos surdos uma representação muito mais gráfica e dinâmica de seus sentimentos e ações do que uma descrição textual convencional poderia fornecer (REID, 1995).

Contudo, as expressões reais propõem, em um ambiente virtual, um forte apoio na superação dos problemas de isolamento enfrentados por muitas pessoas com deficiência.

Além disso, os momentos em que é preciso transmitir emoções não são previsíveis. E ser seu rosto a demonstrar o que sente é dar sentido à própria base dos sentimentos.

CAC – Comunicação em Ambientes Compartilhados

Esta parte do diagrama evidencia a razão pela qual os professores surdos destacam os benefícios em usar plataformas de comunicação e redes sociais como fontes estáveis para compartilhar conhecimento, tanto contribuindo quanto coletando, requerendo uma comunicação ativa e engajamento; envolvendo questões complexas sobre conhecimento, estruturas e bens públicos.

Importante destacar que as redes sociais possuem custos individuais e coletivos, cada vez mais atrativos para quem deles se beneficia.

Uma revisão interdisciplinar dessas questões leva a um modelo integrado de influências no comportamento de compartilhamento de conhecimento por meio e uso de sistemas multimodais propícios para esta comunidade específica.

As contribuições incluem o papel da integração na mediação entre o uso de uma rede social e benefícios resultantes.

A utilização de redes sociais que possibilitam o compartilhamento de informações, para um surdo, aprende tanto no sentido acadêmico tradicional quanto no sentido contemporâneo de metodologias ativas.

A base social para a aprendizagem pode ser estabelecida e existem contextos que apoiam a aprendizagem em cenários sociais, ou comunidades, existentes ou com potencial para enriquecer o ambiente acadêmico.

Assim, os professores surdos podem trazer perspectivas únicas sobre ensino, pesquisa e extensão – nortes da educação superior.

CSDIS - Comunicação Sem Dificuldade de Interação Social

Embora pareça que as pessoas surdas têm benefícios significativos a serem obtidos por meio digitais de comunicação, é preciso alertar sobre a vantagem de que o comportamento mediado por computador é relativamente desinibidor que

as pessoas em grupos mediados por computador eram mais desinibidas do que em grupos face a face (CARNEIRO, DWYER, 2012)

Ou seja, a Internet revolucionou a comunicação para surdos. Isso permitiu que eles conversassem em um meio comum igualmente com aqueles que podem ouvir e aqueles que não podem.

A base CSDIS mostra como a comunicação multimodal pode ser benéfica como um meio de comunicação extensiva e, assim, ajudar a lidar com os problemas de isolamento enfrentados por muitos surdos.

Além disso, se os sujeitos surdos tiverem acesso e forem informados sobre as vantagens e limitações físicas, sociais e emocionais do meio, eles podem usar como um aprimoramento das formas tradicionais de aprendizagem e interação, embora não como um substituto.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Karen L. **Why Involve the Teacher of the Deaf/Hard of Hearing On the Assessment Team and the IEP?**. 2015. Disponível em <http://successforkidswithhearingloss.com>. Acessado em 18 de maio de 2021.
- ANDERSON, G., ARSENAULT, N. **Fundamentals of Educational research**. London: RoutledgeFalmer, 2002.
- APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. **Educação superior: políticas públicas para inclusão social**. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 2, n.1, p. 39-55, jan./jul. 2009.
- BASSO, I. M. de S.; STROBEL K. L.; MASUTTI, M. Material didático **Metodologia de ensino de LIBRAS – L1**. Licenciatura em Letras-LIBRAS na Modalidade a Distância. UFSC, 2009.
- BISHOP, J.M., TAYLOR, L., FROY, F. "Computer-mediated communication use by the deaf and hard-of-hearing", **Kybernetes**, Vol. 29 No. 9/10, 2000. pp. 1078-1086. <https://doi.org/10.1108/03684920010342143>
- BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n o 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- BRASIL. **Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.2002.
- BRITO, Bruno, FERREIRA, Benedito. Proposta de uma Ferramenta de Reforço de Vocabulário na Educação de Surdos. **CINTED-UFRGS**. V. 13 Nº 1, julho, 2015, p. 1-8.
- CASTRO, Fernanda A. S. de. **A formação docente e a constituição do professor surdo que atua com a Libras no ensino superior**. Belo Horizonte: PUC, 2016
- CAMPELO, A. R. **Língua de sinais brasileira na trajetória do do povo e comunidade surda**. In: Andreis-Witkosk, S. FILIETAZ, M. R. Educação de surdos em debate. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.
- CARNEIRO, A. M.; DWYER, T. A PESQUISA DA SOCIABILIDADE ON-LINE: TRÊS GERAÇÕES DE ESTUDOS. **Revista USP**, [S. l.], n. 92, p. 100-113, 2012.
- CARNEIRO, M. I. N.; NOGUEIRA, C. M. I., SILVA, T. S. A. **Recursos tecnológicos nas interações cotidianas de surdos adultos**. In: IV Congresso Internacional De Educação E Tecnologia E Encontro De Pesquisadores Em

Educação A Distância, IV Ciet: ENPED, 2018, São Carlos. Anais. São Carlos: UFSCAR, 2018. S.P.

CASTRO, F. G. A. S. **A formação docente e a constituição do professor surdo que atua com a Libras no ensino superior**. Belo Horizonte, 2016.

CURY, Roberto Jamil. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão Educacional: Novos Olhares, Novas Abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DIAS, Tércia Regina da Silveira; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. **Atuação do instrutor surdo no ensino da língua de sinais na educação superior**. Temas desenvolv; 9(51):18-20, jul.-ago. 2000.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos A **educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado no Pré-Congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre: 1999.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. 2 ed. Atual.- Curitiba: IBEP, 2011.

FREITAS, D. A.; EULÁLIO, W. E. S. Surdos e o Ensino Superior no Brasil: uma reflexão. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, v. 10, n. 15, 26 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.46551/rn2020101500039>

GARCIA, M. I. S. **EPLIBRAS**: a experiência de um projeto bilíngue de preparação. In: Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 22(3):405-423, set./dez., 2017.

de alunos surdos para o Exame Nacional do Ensino Médio

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista**. São Paulo: Plexus, 1997.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse>> Acesso em Mai.19, 2020.

INES. **Atas Congresso de Milão – 1880**. Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2011.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

KRAEMER, Graciele, LOPES, Luciane, ZILIO, Virgínia. Formação docente e educação de surdos no Brasil: desafios para uma proposta educacional bilíngue. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X40063>

LACERDA, C.B.F. de CAPORALI, S.A. **O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para a comunidade surda e familiares usuários da Clínica escola de Fonoaudiologia da UNIMEP**: focalizando a questão metodológica. Relatório final de pesquisa, FAP/UNIMEP, 2001.

LANE, Harlan. **When the Mind Hears: a history of the deaf**. Nova York: Vintage Books, 1984.

LAPLANE, A. L. F. **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar**. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LEBEDEFF, Tatiana. Análise das estratégias e recursos "surdos" utilizados por uma professora surda para o Ensino de Língua escrita. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 139-152, jul.dez. 2006

MARCHESI, A. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas**. In Coll, C. Palacios, J. e Marchesi, A. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

MASETTO, Marcos. **Inovação na Educação Superior**. Interface (Botucatu), Botucatu, v.8, n.14, p. 197-202, fev. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832004000100018&lng=en&nrm=iso>. Acesso 30 set. 2020

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MUNOZ-BAELL, IM, RUIZ MT. Empowering the deaf. Let the deaf be deaf **Journal of Epidemiology & Community Health** 2000; **54**:40-44.

PASSEGGI, Passeggi, M. C. y SOUZA, E. C. **O Movimento (Auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional**. Investigación Cualitativa, 2(1). 2017. pp. 6-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>

PEREIRA, R. C. **Surdez: aquisição de linguagem e inclusão social**. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

PEREIRA, I.; KRIEGER, C. F. Z. **Tecnologias na Educação de Surdos**. In: Patricia Biegging Correio; Alaim Neto. (Org.). Educação e tecnologia para o ensino-aprendizagem. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

PERLIN, Gladis. T. **Identidades surdas**. In SKLIAR, Carlos (Org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 52-73.

PERLIN, Gladis. **História dos surdos**, Florianópolis: UDESC, 2002.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice M.; STUMPF, Marianne R.; **Letras Libras EaD**. In: II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Florianópolis: 2003. Anais do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Florianópolis: Fapeu-002, 2003. v.1. p.617 - of4.

REBOUÇAS, Larissa Silva. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. 170p.

REBOUÇAS, Larissa Silva. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

REIS, Flaviane. A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos. Tese Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia. 2015. 279p.

RICHARDSON, John, MACLEOD-GALLINGER, Janet, MAKEE, Barbara, LONG, Gary. Approaches to Studying in Deaf and Hearing Students in Higher Education. Approaches to Studying in Deaf Students. 2000. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde/article/5/2/156/525714> Acessado em 17 May 2021.

SÁNCHEZ, Carlos. **Os surdos, a alfabetização e a leitura: sugestões para a desmitificação do tema**. Mimeo, 2002.

SANTOS, Gladis R. **A Preparação do Intérprete e sua Atuação na Pastoral dos Surdos de Curitiba**. Joinville: UFSC, 2018.

SAÚDE, C. M.; BATISTA, M. G, D. A. M. **O Desenvolvimento De Produtos Que Geram Acessibilidade Para Surdos: Artefatos Culturais Materiais**. In: PEIXOTO, J. A.; VIEIRA, M. R. Artefatos Culturais do Povo Surdo: Discussões e Reflexões. João Pessoa: Sal da Terra Editora, 2018.

SCHERER, Lilian, GABRIEL, Rosângela. PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA NEUROLINGÜÍSTICA. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 66-81, dez, 2007

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M.L.A. **Universidade – políticas, avaliação e trabalho docente**. S. Paulo: Cortez, 2004. p. 33-53.

SILVA, I.R. **O uso de algumas categorias gramaticais na construção de narrativas pelo sujeito surdo**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1998.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. - Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. **Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação. 1997.

STOKOE, W. **Sign and Culture: A Reader for Students of American Sign Language**. Listok Press, Silver Spring, 1960.

STROBEL, Karin. **As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis:UFSC, 2009.

THOMA, A. S. **A invenção epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema**. In: THOMA, AS.; LOPES MC. A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

TRINDADE, Hégio. Universidade em perspectiva. Sociedade, conhecimento e poder. **21ª Reunião Anual da ANPED**. 1998. Disponível na <http://www.anped.org.br>. Acesso em 07/07/2020.

UNESCO. **Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.